

**Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra divadelní vědy**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

BcA. Anna Hrnečková

Dramatizace větších epických celků určené dětskému herci

Dramatizations of Larger Epic Pieces Designed for a Child Actor

Praha, 2011

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Martin Pšenička, Ph.D.

Poděkování:

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Martinu Pšeničkovi, Ph.D. a konzultantce práce doc. Irině Ulrychové za vstřícnost a podnětné připomínky a doc. Jaroslavu Provazníkovi za zásadní pomoc při získávání studijních materiálů.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

podpis

Abstrakt:

Diplomová práce analyzuje dramatizace větších epických celků, které se objevily na českých celostátních (popř. krajských) přehlídkách dětského divadla po roce 1989. Po charakterizaci úlohy dramatického textu v divadle hraném dětmi se práce pokouší stanovit hodnotící kritéria pro dramatizace zkoumané oblasti. S ohledem na cíle umělecké i pedagogické porovnává práce kompoziční, jazyková i tematická východiska vybraných textů. V centru pozornosti stojí zejména takové adaptační prostředky, které získávají zvláštní význam právě ve spojení s dětským hercem - způsoby vytváření dospělých postav, zobrazení vnitřního světa dětského hrdiny apod. Analýza textů má zejména za úkol zodpovědět otázku, jak daleko dokázali autoři dojít v úzkých hranicích, které dramatickému textu přináší zaměření na dětského herce do patnácti let.

This thesis analyses the dramatizations of larger epic units, which have appeared on the Czech national (or regional) shows of children's theatre since 1989. After characterizing the role of dramatic text created for the theatre played by children, the work attempts to establish the evaluation criteria for the dramatization of the investigated area. With regard to the artistic and educational objectives, the work compares the composition, language and thematic basis of selected texts. At the centre of attention are those means of adaptation which acquire particular significance especially in connection with a child actor; ways of creating adult characters, the depiction of the inner world of children's heroes etc. The main task of this text analysis is to answer the question about how far the authors were able to get within the narrow borders brought on by focusing on child actors up to fifteen years of age.

1. ÚVOD	7
2. DIVADLO HRANÉ DĚTMI JAKO METODA DRAMATICKÉ VÝCHOVY	10
3. DRAMATICKÝ TEXT PRO DIVADLO HRANÉ DĚTMI	17
3.1. POJEM „DRAMATICKÝ TEXT“	17
3.2. VÝVOJ TEXTU PRO DHD V ČECHÁCH	18
3.2.1. <i>Texty školních Jezuitských her</i>	19
3.2.2. <i>Dramatické texty J. A. Komenského</i>	21
3.2.3. <i>Vývoj české dramatiky pro DHD od 1. poloviny 19. století</i>	22
3.2.4. <i>Novověk DHD a jeho dramatických textů</i>	28
3.2.5. <i>Text pro DHD po roce 1989</i>	30
3.3. SPECIFIKA DRAMATICKÉHO TEXTU PRO DHD	32
3.3.1. <i>Vztah dramatického textu ke konkrétní skupině a inscenaci</i>	33
3.3.2. <i>Autor dramatického textu pro DHD</i>	35
3.3.3. <i>Podoba dramatického textu pro DHD</i>	36
3.3.4. <i>Otázka opakovaného uvádění dramatických textů pro DHD</i>	37
3.3.5. <i>Dramatické texty pro DHD jiného druhu</i>	38
3.3.6. <i>Rozsah dramatického textu pro DHD</i>	40
3.4. DĚTSKÝ HEREC A DRAMATICKÝ TEXT	41
3.4.1. <i>Specifika dětského hereckého projevu</i>	41
3.4.2. <i>Dramatický text ve vztahu k hereckému projevu dítěte</i>	48
4. DRAMATIZACE PRO DIVADLO HRANÉ DĚTMI	53
4.1. DRAMATICKÁ VÝCHOVA A LITERATURA	53
4.2. TERMÍN „DRAMATIZACE“	55
4.3. VÝVOJ DRAMATIZACÍ PRO DIVADLO HRANÉ DĚTMI	60
4.4. VOLBA PŘEDLOHY	64
4.5. DRAMATIZACE VĚTŠÍCH EPICKÝCH CELKŮ	68
4.5.1. <i>Dramatizované předlohy</i>	70
4.5.2. <i>Témata a motivy dramatizací větších epických předloh</i>	72
5. DRAMATICKÁ VÝSTAVBA	78
5.1. DOBRODRUŽNÁ A FANTASY LITERATURA PRO MLÁDEŽ	79
5.2. PŘÍBĚH ZE SOUČASNOSTI	84
6. EPICKÉ POSTUPY	89
6.1. „KORÁLKOVÁ“ METODA	89
6.1.1. <i>Řetězová kompozice předlohy</i>	90
6.1.2. <i>Ucelený děj x katenální princip</i>	94
6.2. RETROSPEKTIVA	95
6.3. VYPRAVĚČ	97
6.3.1. <i>Hlavní postava vypravěčem</i>	97
6.3.2. <i>Vyprávění ve dvojici</i>	101
6.3.3. <i>Kolektivní vypravěč</i>	102
6.3.4. <i>Motivace vypravěče</i>	102
6.3.5. <i>Absence motivace vypravěče</i>	106
6.4. KOMENTÁTOR	107
7. PRÁCE S POSTAVOU	111
7.1. VNITŘNÍ SVĚT DĚTSKÉHO HRDINY	111

7.1.1.	<i>Poznámky „pro sebe“</i>	111
7.1.2.	<i>Vyprávění</i>	112
7.1.3.	<i>Ztělesněné vědomí</i>	112
7.2.	PRÁCE S DOSPĚLOU POSTAVOU	115
7.2.1.	<i>Iluzivní vyjádření vztahu dítěte a dospělého</i>	116
7.2.2.	<i>Hledání universálních vlastností</i>	119
7.2.3.	<i>Dospělý herec v roli dospělého</i>	122
7.2.4.	<i>Dospělá postava přítomná pouze částečně</i>	124
7.2.5.	<i>Dospělá postava zastupovaná postavou dětskou</i>	126
7.2.6.	<i>Hra na dospělou postavu</i>	127
8.	METAFORA	131
8.1.	LEDOVÝ ZÁMEK	131
8.2.	POSTAVA METAFOROU	135
8.3.	BAJKA	137
9.	„HISTORICKÉ“ TEXTY	139
10.	ZÁVĚR	143
11.	SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY	145

1. Úvod

Divadlo hrané dětmi (dále jen DHD) je disciplinou uměleckou stejně jako pedagogickou. Od ostatních druhů divadla se liší nízkým věkem herců. Jeho specifické vlastnosti a zvláštní kritéria hodnocení určuje stádium psychické vyzrálosti dětí a nedostatek jejich zkušeností hereckých i lidských. Jako umělecká disciplína může být DHD vnímáno jako pokusné, školské, nedokonalé, jako pouhá příprava na uměleckou práci v dospělosti. Ve skutečnosti však DHD není ani horší ani lepší než divadlo hrané dospělými herci. Je to divadlo jiné – a jako takové nabízí vedle diletantských pokusů i umělecká díla, jejichž sdělení a estetický účinek si nijak nezadají s uměleckými díly dospělých.

S tendencí opomíjet DHD jako umělecký druh souvisí i malá pozornost k jeho dramatickým textům. V Čechách v podstatě neexistuje teorie ani poučená kritika dramatického textu pro DHD. Dokonce i v rámci dramatické výchovy, která považuje divadlo hrané dětmi za jednu ze svých ústředních metod, jsou dramatické texty často vnímány spíše jako záznam práce souboru, než jako samostatná umělecká díla. Mnozí pedagogové dramatické výchovy nepovažují za důležité texty ani uchovávat.

Často však již v dramatickém textu lze odhalit zásadní nedostatky celé inscenace. Nedostatečnou konkretizaci tématu, malé motivační zázemí postav, nedůslednou charakteristiku atp. Od sedmdesátých let vzniklo v Čechách mnoho zajímavých a kvalitních dramatických textů pro DHD, zároveň lze však zaznamenat stále se opakující chyby a omyly, vycházející většinou z nedostatečné poučenosti autorů. Reflexe současného stavu dramatického textu je tedy zásadním požadavkem pro další vývoj oboru.

Nejrozšířenějším druhem dramatických textů pro DHD v Čechách jsou dramatizace epických literárních děl. Dramatizovány jsou zejména pohádky, povídky, či jednotlivé epizody větších celků, které svým rozsahem lépe vyhovují požadavkům DHD a dnešní dramatické výchovy. Tato práce však věnuje primárně pozornost dramatizacím větších epických celků – románů, novel apod. Rozsáhlá předloha klade většinou na dětské herce stejně jako na autory dramatizací značné nároky – časové, tematické, herecké, organizační atd. Právě rozsah předlohy může být hlavní příčinou problematické práce na inscenaci. Na druhou stranu může však práce s větším epickým dílem dětský kolektiv i celý obor v mnoha směrech obohatit. Výchozím bodem práce je tedy domněnka, že dramatizace větších epických celků pro DHD

v současnosti nejvýrazněji prověřují možnosti a hranice oboru. Skrze analýzu textů se tedy práce pokouší zodpovědět otázku, jak daleko dokázal obor dramatického textu pro DHD dojít v úzkých hranicích, které mu přináší zaměření na dětského herce.

Cílem práce není stanovit fixní pravidla ideálního dramatického textu pro DHD, ani vytvořit zaručený návod práce s rozsáhlou předlohou. Jde spíše o reflexi současného stavu oboru na základě studia existujících textů a porovnání jejich východisek kompozičních, jazykových a tematických, s logickým přihlédnutím ke specifikům inscenačního procesu DHD. V centru pozornosti práce stojí potom zejména takové adaptační prostředky, které získávají zvláštní význam právě ve spojení s dětským hercem – způsoby vytváření dospělých postav, zobrazení vnitřního světa dětského hrdiny apod.

Sledovaná oblast je vymezena mimo jiné věkem aktérů, pro které jsou dramatizace vytvářeny. Jedná se o texty určené převážně pro druhý stupeň základní školy, tedy herce ve věku cca mezi desátým a patnáctým rokem. Dolní hranice je určena přirozeně náročným charakterem rozsáhlých předloh. Horní hranice je spojena s končícím obdobím pubescence, či rané adolescence¹. To je vymezeno nejen koncem povinné školní docházky, ale zejména stádiem vývoje osobnosti a jeho vlivem na herecké možnosti dítěte. Cca po patnáctém roce věku lze na hereckou práci klást nesrovnatelně vyšší požadavky a nelze tak již mluvit o „dětském“ herectví.

Časově je zkoumaný materiál vymezen obdobím od roku 1990 dodnes, tedy posledních dvaceti let. Po sametové revoluci prošla celá společnost výraznými změnami, které se nutně odrazily v oboru dramatická výchova a DHD. Druhově se práce omezuje na dramatické texty pro divadlo činoherní a to takové, kde zásadně převažují dětští aktéři nad dospělými. Zcela mimo pozornost práce jsou ponechány případy, kdy je dítě pouze součástí profesionální či amatérské produkce převážně dospělých aktérů. Územně je pozornost práce omezena na oblast Čech a Moravy.

Ačkoli může mít DHD bezpočet podob, věnuje se tato práce výhradně DHD v rámci oboru dramatická výchova. Na tomto poli je DHD věnována soustavná péče a pozornost a ve sledovaném období zde bylo dosaženo nejzajímavějších výsledků. Veškerou současnou

¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha, Universita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005. s. 323.

produkci DHD, která vychází z jiných než dramaticko-výchovných cílů, ponechává práce záměrně stranou.

Zkoumaným materiálem práce jsou zejména dramatické texty, které se po roce 1989 objevily na celostátní přehlídce dětského divadla „Dětská scéna“, nebo v jejím širším výběru.² Tato přehlídka je pořádána NIPOS – ARTAMA³ (z pověření Ministerstva kultury) a Sdružením pro tvořivou dramaturgii a je zakončením soustavy postupových přehlídek DHD. Inscenace, které jsou na tuto přehlídku pozvány, prokázaly v několika postupových kolech určité kvality a do jisté míry tedy dokazují „hratelnost“ svých dramatických textů. Zároveň je evidentní, že tyto texty byly vytvořeny s úmyslem veřejné prezentace – nejde tedy o scénáře ke studijním etudám, otevřeným hodinám či jednorázovým interním vystoupením pro rodiče. Při jejich hodnocení lze tedy rovnoměrně uplatňovat hlediska umělecká i pedagogická.

Téměř celá první polovina práce se podrobně věnuje dramatickému textu pro DHD obecně – jeho cílům, vlastnostem, a vývoji. Důvodem je snaha zasadit úvahy o dramatizaci do širších souvislostí, v literatuře dosud velmi málo reflektovaných.

Pro stanovení hodnotících kritérií dramatických textů využívá tato práce poznatky vývojové psychologie, pedagogiky, dramatické výchovy i teorie dramatu a herectví. Jako zdroj informací slouží recenze inscenací, uveřejněné rozhovory s autory i jejich teoretické práce. Důležitým studijním materiálem jsou také diplomové práce obhájené v posledních dvaceti letech na katedře výchovné dramaturgii DAMU. Autoři těchto prací jsou mnohdy již zkušenými a v kruzích dramatické výchovy uznávanými pedagogy. Ve svých diplomových pracích tedy reflektují principy ověřené mnohaletou pedagogickou praxí. Podstatná je však i vlastní autorská a pedagogická zkušenost autorky práce.

² Výjimku tvoří dramatizace knihy Astrid Lindgrenové *Děti z Bullerbynu*, která v roce 2002 nepostoupila z krajské přehlídky na přehlídku národní. Text je do zkoumané oblasti zařazen jako příklad kvalitní práce s konfliktem a vypravěčem. Viz LINDGRENŮVÁ, Astrid; ČERMÁKOVÁ, Ivona. *Rok v Bullerbynu*.

³ NIPOS – Národní informační a poradenské středisko pro kulturu [on line]. Dostupné z WWW <<http://www.nipos-mk.cz/>>.

2. Divadlo hrané dětmi jako metoda dramatické výchovy

Divadlo hrané dětmi (DHD) je v Čechách často spojováno, či dokonce zaměňováno s oborem dramatická výchova (dále jen DV). Toto spojení je v mnohém logické, není však zcela přesné. Dramatická výchova je „jeden z pěti oborů estetické výchovy“⁴. Jde tedy o pedagogický systém, jehož specifika jsou určena vazbou na divadelní umění. Moderní obor dramatická výchova se ve světě formuje v první polovině 20. století jako jeden z proudů reformní pedagogiky. V Čechách se dramatická výchova jako samostatný obor objevuje v 60. letech 20. stol. a je inspirována zejména oborem creative drama ve Velké Británii.

DHD je druh divadla specifický jednoduše tím, že jeho aktéry jsou děti. Je to jev mnohem starší než dramatická výchova a to jako nástroj výuky, i jako umělecký obor. Jeho cíle a podoby jsou velmi pestré: výchovné, agitační, zábavné, umělecké, komerční. Dvě základní teorie vnímající DHD jako prostředek výchovy nalezneme v jezuitském školství a v pedagogickém systému J. A. Komenského. V Londýně 16. století naopak máme zprávy o dětských hercích – profesionálech, pracujících za stejných podmínek jako herci dospělí⁵. I dnes nalezneme inscenace, které vznikají zcela mimo obor DV. Může jít o volnočasovou aktivitu dětí, příležitostné akce jako jsou školní akademie, besídky, výročí atd., či momenty, kdy jsou děti součástí profesionální produkce, ať už jsou na jevišti spolu s dospělými, či bez nich⁶.

Metody DV jsou podmíněny vazbou na divadelní umění. Základním principem DV je „*hraní rolí ve fiktivních situacích*“⁷. Tedy dočasná a vědomě fiktivní proměna v někoho či něco jiného. Tento princip je vlastní divadelnímu umění stejně jako přirozené dětské hře. Jeho využití v DV dovoluje hráčům vstupovat do nejrůznějších situací, řešit je, prožít, a získat tak nové zkušenosti v bezpečí fiktivních okolností. Hra v roli má mnoho úrovní. Na jedné straně se pojí s nejjednoduššími skupinovými hrami s pravidly, na druhé straně je cestou k vytvoření jevištní postavy v divadelní inscenaci.

⁴ *Dramatická výchova, Webové stránky Sdružení pro tvořivou dramaturgii* [online]. 2003 - 2010 [cit. 2011-06-27]. Co je to dramatická výchova. Dostupné z WWW: <<http://www.drama.cz/dv/index.html>>.

⁵ např. LUKES, Milan. *Alžbětinské divadlo*. In BEJBLÍK, A. (ed); HORNÁT J. (ed); LUKES M. (ed.) *Alžbětinské divadlo I.: Shakespearovi předchůdci*. 1. vyd. Praha, Odeon, 1978. s. 9 – 56.

⁶ Např. práce skupiny Victoria z belgického Gentu. Inscenace *ŮBUNG* či *That night follows day* byly hrány dětmi ve věku od osmi do čtrnácti let, jejich poselství však bylo určeno výhradně dospělému publiku a umělecké cíle evidentně značně převažovaly nad cíli výchovnými.

⁷ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. s. 50.

DV je nejen výchova uměním, ale i výchova k umění. Vedle využití divadelních principů ve hrách a cvičeních vedoucích k rozvoji osobnosti žáka, vede žáky k ovládnutí dovedností vedoucích k vlastní umělecké a divadelní činnosti. A nejde zdaleka jen o dovednosti umožňující jevištní projev. U dítěte je rozvíjeno také základní porozumění stavbě dramatu, literárně-jazykovým prostředkům, mizanscéně, divadelním a literárním žánrům, principům scénografie a kostýmu atd.

Je tedy jen logické, že DV vnímá DHD jako svou důležitou součást, *specifickou formu*⁸. Veřejné vystupování – tedy tvorba inscenace, aktivní hráčská účast v ní a její následné předvedení před diváky – je tak velmi rozšířeným (i když zdaleka ne nutným) vyústěním práce v hodinách DV. Jako na jednu ze svých metod klade však DV na DHD požadavky, které souzní s jejími cíli. Ani v případě procesu přípravy inscenace, ani v případě veřejné produkce výsledku neopouští DV své esteticko výchovné zásady, čímž určuje pro DHD zcela specifická hodnotící kritéria.

V rámci této duality cílů DV (a estetické výchovy obecně) charakterizuje Luděk Richter DHD jako „*umělecko-pedagogický proces, v němž jeho účastníci prací na divadelní inscenaci poznávají sami sebe i svět a hledají pro vyjádření svého poznání srozumitelné a účinné divadelní prostředky – čímž jsou sami formováni*“⁹.

Z této definice je evidentní primární pozornost DV k aktérům i v případě divadelního tvaru připraveného pro diváky. V této pozornosti je také spatřován základní rozdíl mezi dětským a „dospělým“, zejména profesionálním divadlem.¹⁰ Profesionální představení je vytvářeno pro diváky, klade tedy důraz na výsledek, zatímco představení hrané dětmi má v první řadě smysl pro aktéry samotné a klade důraz na proces tvorby inscenace.

S touto definicí nelze nesouhlasit, je však třeba ji doplnit. Takto charakterizovaná tvorba může velmi snadno vést k opomíjení estetického či uměleckého účinku inscenace. Jinak řečeno, může vést k pocitu, že na výsledku nezáleží a jeho nedostatky lze omluvit výchovnou kvalitou inscenačního procesu. V jistých vývojových stádiích byla česká dramatická výchova tímto

⁸ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. s. 164

⁹ RICHTER, Luděk. Divadlo hrané dětmi v posledních sedmnácti letech. In PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dítě mezi výchovou a uměním: Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramaturgii*. s. 21

¹⁰ Viz např. JOSKOVÁ, Zdena. Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi. *Tvořivá dramatika*, 1999, roč. X, č. 1, s. 1.

způsobem pojetí natolik ovlivněna, že dovolovala DHD téměř zapomenout na jakékoli dramatické a divadelní kvality. Na aktéry i režiséry inscenací byly kladeny velmi nízké požadavky, ve spojení s inscenačním procesem se považovalo za nevhodné používat slova jako „herec“, „režie“, „scénografie“. Výrazná tendence tohoto druhu byla v dramatické výchově přítomna ještě v 90. letech 20. století a na její pozůstatky můžeme narazit dodnes.

Tento jev není bezdůvodný. Ve svých počátcích se musel obor výrazně vymezit vůči různým podobám dětského divadla, které byly pouhou špatnou nápodobou profesionálních produkcí. Dítě v těchto kusech často bez osobní angažovanosti sloužilo svým vzhledem umělecké výpovědi dospělých, bylo vedeno k nepřirozené vnější nápodobě „dospělého“ hereckého projevu apod. V oboru se tak od počátku jeho formování usídlil logický, leč zjednodušující odmítavý postoj ke všemu, co profesionální divadlo připomíná.¹¹

Další důvod upozadění pozornosti k umělecké stránce dětské divadelní práce můžeme hledat ve stavu českého školství. V osmdesátých letech byla drtivá většina českých základních škol soustředěna na rozvíjení izolovaných dovedností a na memorování faktů. Pozornost k osobnostně sociálnímu rozvoji dítěte zde byla nulová. Dramatická výchova a dětské divadlo tak bylo v tomto směru logickou a mnohdy jedinou alternativou ke školní výuce. Na počátku 90. let bylo potom na tuto problematiku hojně upozorňováno, s čímž souvisel i nový trend bezpočtu systémů a metod osobnostně sociálního rozvoje, jako jsou například outdoorové aktivity, teambuildingy, kurzy asertivity atd. Cíle těchto metod se v mnohém s cíli dramatické výchovy shodovaly. V době, kdy obor bojoval o své uznání a zařazení do vzdělávacího systému, bylo jen logické, že v praxi i v definicích oboru byla oblast osobnostně sociálního rozvoje vnímána jako primární.

V září roku 2000 se v Praze uskutečnila konference o dramatické výchově, kde byla tato skutečnost nedostatečné pozornosti k estetickým kvalitám dětské divadelní činnosti několikrát pojmenována.¹² Josef Valenta k důvodům nedostatečné pozornosti k divadlu mimo jiné přidává i fakt, že pro mnoho pedagogů může být „*snadnější dělat obecný osobnostní rozvoj než se poučeně snažit o kumšt*“¹³. Po srovnání existujících definic DV Valenta shledává, že na

¹¹ Viz např. LHOTSKÁ, Jiřina. *Text a spontánní prvky dětského hereckého projevu; Texty pro dětské divadlo*. s. 43.

¹² Např. PROVAZNÍK, Jaroslav: O specifičnosti dramaturgie a inscenačních postupů dětského divadla a o jeho proměnách v posledních letech. In PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.) *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. s. 142.

¹³ VALENTA, Josef. Dramatická výchova – aplikovaná psychologie nebo umělecký obor? In PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.) *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. s. 25.

rozdíl od zahraničí mají cíle DV českých definicích výrazně blíže k cílům osobnostně sociální výchovy. Nabádá tedy k přehodnocení přístupu a návratu *ke kořenům* oboru. Navrhuje „akceptovat a propagovat dramatickou a divadelní výchovu jako umělecko-výchovný obor, který má současně více než jiná umění potenciál ovlivňovat osobnostní a sociální parametry člověka“.¹⁴ Na podporu tohoto názoru je třeba doplnit, že samo setkání s uměleckým dílem je považováno za moment výchovný, stejně jako vlastní umělecká činnost žáka. Důraz na uměleckou stránku oboru tedy rozhodně neznamena rezignaci na rozvoj osobnosti žáků.¹⁵

Debata na toto téma není dosud zcela smířená. Stále existují extrémní přístupy z jedné i druhé strany. Někteří pedagogové zastávají názor, že veřejné vystupování porušuje výchovný proces a dítě „kazí“. Jiní naopak zdůrazňují, že stejně jako výtvarná či hudební výchova se má DV soustředit pouze na divadelní práci a veškerý osobnostně sociální rozvoj vnímat jako přidanou hodnotu, která je v práci sama o sobě obsažena a není třeba se jí více zabývat¹⁶. Zde je však třeba připomenout, že na rozdíl od ostatních umění pracuje divadlo nejen s tělem, ale i s osobností člověka. Osobnostně-sociální rozvoj lze tedy považovat nejen za výsledek, ale i za podmínku divadelní tvorby.

Obecně lze ovšem v posledních letech vysledovat v dramatické výchově výrazný příklon „k divadlu“. V inscenační práci s dětmi to mimo jiné znamená využití větší škály divadelních a dramatických prostředků, pozornost k formě dramatu, k dramatičnosti, k hereckým výkonům dětí atd. Logicky se tím pádem zvyšují také požadavky na „divadelnost“ inscenací. Hodnotí se jejich výtvarná stránka, inscenační principy, scénografie atd. Odvážné kroky, jako je například komplikovaná scénografie, výtvarně pojedený kostým, komplikovaná struktura dramatu apod., nejsou kritikou apriori odsuzovány. I když se jedná o pouhý „pokus, který nevyšel“ a zmíněné prostředky jsou shledány pro inscenační celek rušivými či nevhodnými, izolovaně – jako experiment ve svém oboru – mohou být hodnoceny kladně.

Tím se otevírá možnost vnímat DHD jako plnohodnotnou uměleckou činnost, která není pouhým nácvikem, studií k opravdovému divadlu, ale je jeho specifickou formou. Formou, která je schopná se postavit vedle profesionálních produkcí „dospělých“ a nabídnout k nim rovnocennou alternativu. Navíc – abychom uzavřeli pomyslný kruh – ani požadavek působení

¹⁴ VALENTA, Josef. Dramatická výchova – aplikovaná psychologie nebo umělecký obor? In PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.) *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. s. 27.

¹⁵ Tímto tvrzením však není popřen fakt, že dramatická výchova může být zároveň využita jako metoda v jiných vyučovacích předmětech, či právě pro účely osobnostní a sociální výchovy.

¹⁶ Viz MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*.

procesu na samotného aktéra, tedy soustředění nasměrované dovnitř skupiny, neodlučuje DHD od divadelního umění. Naopak ho přičleňuje k moderním experimentálním divadelním metodám, kdy nejen fyzický, ale i psychický rozvoj herce je součástí cílů skupiny. Osobní zážitek skupiny se potom stává důležitou vlastností její umělecké výpovědi.

Sporným prvkem v DHD v rámci DV, který úzce souvisí se zmíněným konfliktem mezi výchovou a uměním, je divák. Ačkoli české definice zdůrazňují, že inscenace dětského divadla je určena primárně aktérům samotným, je evidentní, že umělecká (zejména divadelní) práce nemůže opomenout svého příjemce. Zjednodušeně řečeno zaměření na diváka je důležitou složkou procesu DHD. Můžeme ji sice označit za složku pokročilého stádia práce v tomto oboru, vynechat ji však nemůžeme. Děti se tak vedle komunikace ve fiktivních situacích učí umělecké komunikaci vlastního uměleckého díla s divákem.

V 90. letech významný český pedagog DV Miroslav Slavík komentuje tento problém v deníku dětské scény: *„Tak jsme se i v letošním roce dohodli, že bychom se chtěli pokusit udělat inscenaci, která by komunikovala především s vrstevníky našich dětí, jen na rozdíl od té loňské a předloňské bychom letos chtěli, aby je především pobavila a byla pro ně příjemnou podívanou. Tento záměr je, myslím, jaksi na opačném pólu dnes převažujících tendencí v našem dětském divadle, kde jsou akcentovány především didaktické cíle a přínos, který inscenování s dětmi přináší jeho samotným aktérům. Abych nebyl špatně pochopen – jsem přesvědčen, že je to tak v pořádku, jen s lítostí sleduji, jak mnoho inscenací, jimž není možné upřít většinu pedagogických plus, má nejen vážné nedostatky v základech divadelního řemesla, ale navíc nemá divákům co říci.“*¹⁷ Spolu s návratem „k divadlu“ můžeme tedy v DHD po roce 2000 sledovat i silnou tendenci návratu k divákovi. K vnímání specifík cílové skupiny, ke snaze diváka oslovovat, zaujmout, okouzlovat atd.

To, čím se především vyznačuje DHD v rámci DV a odlišuje se tak od jiných přístupů k DHD i k divadlu vůbec, je požadavek osobní výpovědi dítěte. Dítě nemá být nástrojem umělecké výpovědi druhého (dospělého) člověka. Inscenace, jíž se dítě účastní, má být naopak jeho nástrojem pro vyslovení vlastního názoru. Dítě nemá vnímat divadlo jen jako možnost se předvést (kolik umí textu, jak mu to sluší...), ale především jako formu sdělení. V tomto požadavku se jasně zračí dualita cílů dramatické výchovy. Dítě vnímá umění jako druh výpovědi o světě a osvojuje si technické dovednosti pro tuto výpověď potřebné, současně se

¹⁷ SLAVÍK, Miroslav. Pro koho a proč hrát divadlo hrané dětmi. *Deník dětské scény*, 19.6. 2000, č. 3. Odpověď na anketní otázku. Dostupný také z WWW: <www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=txt&id=465>.

učí vidět jevy v jejich složitosti, vnímat odvrácené strany věcí či skryté duševní pochody druhých lidí.

Takový požadavek logicky vede k nutnosti začlenit dítě do inscenačního procesu od samého jeho počátku. Dítě by mělo být (a v současné praxi DV ve velké většině případů také je) přítomno práci od hledání námětu, předlohy, přes úpravy textu a inscenační řešení, až k prezentaci výsledku. Takto pojaté se DHD začleňuje do proudu autorských divadel, kde je výsledný tvar a jeho jednotlivé složky výsledkem práce celého souboru. Herec tedy není pouze tvůrcem jedné postavy, ale do jisté míry spolupracuje na tvorbě režijně dramaturgické koncepce, textu, konkrétních scénických řešení, někdy i řešení výtvarného. V případě, že je inscenován již hotový dramatický text, účastní se dítě jeho analýzy, úprav a hledání konkrétních inscenačních prostředků.

Pedagog se v takto vnímaném DHD stává koordinátorem kolektivní tvorby – režisérem autorského divadla, na svou pedagogickou funkci však nerezignuje. Jen on je zodpovědný za všechny kroky tvůrčí práce. Za proces tvorby i za její výsledek, za skupinu i za inscenaci. Na pedagoga, který přistupuje k inscenačnímu procesu s dětskou skupinou, jsou tak kladeny nemalé nároky – je tvůrcem i pedagogem. Měl by být vzdělán v oboru herectví, režie, dramaturgie, mít výtvarné i hudební citění a zároveň být schopným pedagogem a znalcem dětské vývojové psychologie. Měl by vědět, čeho je dítě schopno v dosaženém vývojovém stádiu, umět ho motivovat k práci, udržet jeho pozornost, hlídat a ovlivňovat atmosféru ve skupině atd. (Je ovšem pochopitelné, že ideálních pedagogů, kteří by splňovali opravdu všechny zmíněné požadavky, je jen velmi málo.)

V současné době neexistuje divadelní prostor (divadelní budova) vyhrazený pro DHD. Dětské divadelní soubory však mohou výsledky své práce každoročně prezentovat na několika přehlídkách dětského a amatérského divadla. Věkové kategorii, kterou se zabývá tato práce – dětem do patnácti let – je určena celostátní přehlídka dětského divadla s názvem *Dětská scéna*.¹⁸ Inscenace, které jsou na tuto přehlídku pozvány, jsou tím nejlepším, co se objevilo na postupových krajských přehlídkách dětského divadla v celé republice. V rámci *Dětské scény* jsou inscenace podrobeny kritice odborníků v oboru i diváků. Dochází zde k ověřování a

¹⁸ První celostátní přehlídka dětského divadla se uskutečnila v roce 1971 ve Žďáru nad Sázavou. V dnešní podobě - s účastí dětských loutkářských souborů, doplněná semináři a dílnami - se konala přehlídka poprvé r. 1975 v Kaplici pod názvem *Kaplické divadelní léto* (až do roku 1989). Po sametové revoluci vystřídal přehlídka několik míst: Prachatice, Ústí nad Orlicí, Zábřeh na Moravě. Název *Dětská scéna* byl poprvé použit roku 1994 v Ústí nad Orlicí. 2000 - 2010 byla přehlídka pravidelně pořádána v Trutnově. zdroj: <www.drama.cz/historie>.

vývoji hodnotících kritérií uplatňovaných na DHD. Dětská scéna je přímo pořádána Sdružením pro tvořivou dramaturgii spolu s NIPOS – ARTAMA a divadlo je zde tedy logicky posuzováno z hlediska cílů DV. Díky těmto přehlídkám a jejich doprovodným tištěným materiálům máme dochovány odborné posudky mnoha inscenací, stejně jako divácké ohlasy. Dochází zde také k archivaci dramatických textů a videozáznamů.

V žádné umělecké práci s dětmi nelze zřejmě zcela rezignovat na její výchovné aspekty. To platí i pro DHD, které se k DV nehlásí, či ji vykládá docela jinak, než jak to činí (mimo jiné) tato kapitola. V některých případech ovšem bývají, či mohou být výrazně upozaděny otázky umělecké. Výhradní soustředění na oblast DV, na kterém je postavená tato práce, umožňuje uplatňovat v posuzování zkoumaných textů totožná kritéria. Pevnou součástí těchto kritérií je vyrovnanost cílů uměleckých a pedagogických, s důrazem na výše popsany „návrat“ DV k divadlu.

3. Dramatický text pro divadlo hrané dětmi

Dualita cílů, které DV v DHD uplatňuje, zásadně ovlivňuje nejen inscenační proces a výsledná díla, ale pochopitelně i dramatické texty – způsob jejich vzniku, jejich podobu či jejich následnou recepci. K posouzení dramatických textů je třeba pochopit jejich funkce v DHD a hierarchii těchto funkcí, stejně jako způsob vývoje oboru v posledních dvou stech letech. Ačkoli se tato práce věnuje dramatizacím, pro jejich posouzení je třeba nejprve stanovit vlastnosti textu pro DHD obecně.

3.1. Pojem „dramatický text“

Text pro DHD se od textů jiných druhů divadla liší již tím, jak je v praxi nazýván. Vzhledem ke spojení DHD s DV jsou problematické zejména termíny „drama“ a „hra“. „Drama“ ve spojení „školní drama“, „příběhové drama“, „strukturované drama“ apod.¹⁹, znamená v DV školní aktivitu, která vede žáky příběhem a nechává je v různých rolích vstupovat do jednotlivých situací. Tyto situace však žáci řeší prostřednictvím ustálených technik na základě vlastního rozhodnutí a to formou improvizace. Je zde tedy nutná přítomnost konfliktu a s ním spojeného jednání, odpadá však požadavek scénické fixace. Prezentace zůstává pouze ve formě vzájemného pozorování aktérů dramatu. Divadlo je zde principem, nikoli cílem.²⁰ Jednotlivé kroky dramatu mohou být fixovány ve formě scénáře. Termín „drama“ je ovšem také v Čechách podle anglického vzoru používán jako synonymum spojení „dramatická výchova“.²¹

Termín „hra“ je v dramatické výchově spojen především s hrou jako přirozenou a potřebnou aktivitou jedince. Přičemž dramatická hra je metodou dramatické výchovy, jejíž podmínkou je hra v roli, tedy *hraní a pozorování hraného lidského jednání*²². Je tedy spojena s jednáním aktérů, ne s literaturou.

¹⁹ Více o školním dramatu jeho označování viz ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh, tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha, Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. s. 12 – 13.

²⁰ Podrobně popsany rozdíl mezi dramatem, divadlem a školním dramatem viz VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, Grada Publishing, 2008. s. 43

²¹ Tamtéž. s. 10.

²² Tamtéž s. 119.

V praxi, ale i například v diplomových pracích na katedře výchovné dramatiky DAMU je často pro dramatický text DHD používán termín „scénář“²³. Tento termín předpokládá výrazné sepejetí textu s konkrétním audiovizuálním dílem. Nejčastěji je používán ve filmu, kde scénář obsahuje vedle textu dialogů také textové zachycení konkrétní realizace.²⁴ Vzhledem k tomu, jak výrazně je vznik textu v DHD často provázán se vznikem inscenace, je toto označení více než logické. Někteří pedagogové také skutečně ve svých scénářích velmi podrobně zachycují podobu inscenace, někdy dokonce využívají grafické rozdělení hlavního a vedlejšího textu používané u filmových scénářů. Pro potřeby této práce je však „scénář“ termínem příliš omezujícím a to zejména proto, že apriori blokuje vnímání textu pro DHD jako samostatnou uměleckou disciplinu s literárně dramatickými kvalitami.

Proto tato práce nejčastěji používá termín „dramatický text“ či zjednodušeně „text“, coby široké pojmenování pro spojení textu hlavního a textu vedlejšího, které je určené k jevištní realizaci.²⁵

3.2. Vývoj textu pro DHD v Čechách

Na rozdíl od klasických děl světové dramatické literatury neexistují v podstatě žádné české (tedy českým jazykem psané) klasické dramatické texty DHD – díla, která by odolala zubu času a byla obecně uznána kvalitními. Jak píše Eva Machková v knize *O sani s mnoha hlavami* – jedním z mála ucelených děl zabývajících se speciálně texty pro dětské divadlo, i při podrobné badatelské práci není snadné dohledat jakýkoli text pro DHD starší sta let, natož pak text kvalitní²⁶.

Důvodů malé dostupnosti textů je několik: Texty pro DHD nejsou ve většině vývojových období považovány za důležitý materiál. Dlouho neexistovala jejich archivace, péče o jejich vydávání apod. Texty vznikají pro konkrétní potřeby, s jejich šířením ani opakovaným uváděním se nepočítá. Jejich dochování lze mnohdy přičíst pouhé náhodě.

Dramatické texty určené dětskému herci je také velmi těžké odlišit od textů určených sice dětskému divákovi, ale dospělým hercům. DHD a divadlo pro děti a mládež byly dlouho

²³ JOSKOVÁ, Zdena. *Předmluva* In *Malé jeviště 1987*. Praha, Ústřední kulturní klub železničářů, 1987. s. 3

²⁴ Podrobný výklad termínu viz PAVIS, Patrice: *Divadelní slovník*. 1. vyd. Praha, Divadelní ústav, 2003. 493 s. ISBN 80-7008-157-0. s. 364.

²⁵ Podrobný výklad termínu viz tamtéž. s. 126 – 128.

²⁶ MACHKOVÁ, Eva. *O sani s mnoha hlavami: Dramaturgie a dramatika dětského divadla*. Praha, Pražské kulturní středisko, 1990. s. 4 – 5.

vnímány jako jeden a týž obor. Katalogy her pro děti a mládež mnohdy ani neuvádějí, které skupině tvůrců je dílo určeno. Některé texty jsou hrány soubory dětskými stejně jako dospělými. Fakt, že ačkoli je dílo určeno stejné divácké skupině, rozdíl ve věku interpretů na ně klade zcela odlišné požadavky, byl v minulosti téměř ignorován. Z těchto důvodů se v podstatě nevyvinula kritika textů DHD, tím méně potom moderní metodika. Historie textu pro DHD coby umělecko-výchovného prostředku je tedy více než kusá, tvořená z náhodně zachovaných her či zpráv o nich.

3.2.1. Texty školních Jezuitských her

Divadlo jako výchovný prostředek lze sledovat už od středověku, kdy dramatické texty sloužily jako součást studia latiny. Dlouho šlo o převzaté texty Terentiovy, později také Plautovy. Tyto texty nebyly vytvářeny se zřetelem k výchově mládeže, vzdělávací funkce jim byla přisouzena až dlouho po jejich vzniku. Texty samy tedy logicky nevykazují ohled k mladému interpretovi.

První podstatnou kapitolou v dějinách divadla coby prostředku výchovy je školské divadlo jezuitské. Jezuité považovali divadlo za velmi důležitý nástroj komunikace s veřejností a významný prostředek v procesu rekatolizace. Vedle výpravných veřejných produkcí, podívaných, průvodů atd. bylo divadlo i pevnou součástí jezuitského školského systému od nejnižších po nejvyšší stupně. Divadlo zde sloužilo výuce latiny a veřejného vystupování. Náměty her ovšem nezapřou také snahu o šíření a upevňování katolické víry a mravní výchovu mládeže obecně.

Napsat pro svou třídu dramatický text patřilo k automatickým povinnostem každého pedagoga jezuitské školy. Coby absolventi jezuitského vzdělávacího systému měli autoři s divadlem předchozí praktickou i teoretickou zkušenost. Ta se projevuje ve stavbě her, více či méně úspěšnou prací s dramatickým konfliktem atd. V prostých podmínkách školy dávají jezuitští pedagogové svému divadlu podobné znaky, které nese jezuitské divadlo dospělých. Školské texty zrcadlí rysy divadelní praxe doby svého vzniku. Obsahují prolog, epilog, alegorické postavy, mísí vysoké s nízkým, komické s vážným apod. Magdalena Jacková dokonce předpokládá vraždy a jiné hříšné činy přímo na scéně.²⁷ Velmi rozdílné kvality dochovaných děl, jsou potom zřejmě závislé na talentu a schopnostech konkrétního autora – pedagoga.

²⁷ JACKOVÁ, Magdalena. *Otcové, synové, bratři a svědci*. Divadelní revue. 2003, roč. XIV., č.1, s. 26.

Dramatických textů tohoto typu vzniklo v Evropě na tisíce. Texty vytvářené pro školní potřeby však nebyly vydávány a v naprosté většině ani uchovávány. Zachoval se pouze mizivý zlomek rukopisů. Dochovaly se však četné „periochy“ – jakési tištěné programy her, obsahující jméno autora, třídy, název hry a stručný obsah. Podle nich můžeme posuzovat zejména námětové tendence. V Českých zemích zaznamenává Magdalena Jacková v první fázi jezuitského divadla (1556 – 1618) zejména hry starozákonní a dále hagiografické, historické, alegorické a mystické. V 18. století potom zejména morality a hry ze života světců.²⁸

Na rozdíl od her antických, používaných k výuce latiny, jsou jezuitské školské texty vytvářeny se zřetelem k dětským interpretům. Jistý ohled k dětskému herci lze shledat zejména ve volbě námětů a hlavních hrdinů. Velmi často je hrdinou mladý malý chlapec či mladík. V 18. století zaznamenává Jacková v Českých zemích zejména oblibu her z dětství čerstvě blahoslaveného a posléze kanonizovaného Jana Nepomuckého.²⁹ Vedle těchto hrdinů objevují se ovšem hry o dospělých – králích, světcích atd. Velmi četné jsou universální postavy alegorické.

Výchovná funkce her se potom projevuje mimo jiné v typizovaných charakterech těchto hrdinů: „... školské hry jsou jedním velkým defilé chlapců a mladíků, z nichž každý slouží jako vzor většinou hned několika ctností, nebo naopak jako odstrašující příklad nějaké neřesti.“³⁰ Hry se obecně zdají více či méně polopaticky didaktické a nábožensky tendenční. Podle Jackové jsou výsledkem ohledu k dětskému herci také šťastné konce školních her.³¹

Hry se vyznačují značným rozsahem a verbalismem. Jacková si všímá mnohých klišé ve formě často se opakujících slovních spojení apod. Vzhledem k praxi jezuitského školství lze usuzovat, že texty vznikaly bez přímého vlivu žáků a předpokládaly memorování a následné deklamování dlouhých pasáží. Podle Evy Machové byl verbalizmus zřejmě motivován také tím, že literární složka byla nejsnáze kontrolovatelná pro cenzuru a bezprostředně využitelná k propagačním účelům.³²

²⁸ JACKOVÁ, Magdalena. *Otcové, synové, bratři a svědci*. Divadelní revue, 2003, roč. XIV., č. 1, s. 16.

²⁹ Tamtéž. s. 15.

³⁰ Tamtéž. s. 15.

³¹ Tamtéž. s. 18.

³² MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 13.

3.2.2. Dramatické texty J. A. Komenského

J.A. Komenský jezuitskou školskou divadelní výchovu dobře znal. Ačkoli byl představitelem konkurenčního školského systému, způsob, jakým jezuité používali ve své výchově divadla, oceňoval: „*Jesuité jsou tu vpravdě syny světa, důmyslnými ve svých věcech; my však vskutku syny světla, ve svých věcech neprozíravými. Oni lákají k sobě příjemností své metody nadané hlavy celého světa a činí je cvičením toho druhu schopnými pro úlohy životní, zatím co my se svými jsme ustrnuli...*“³³

Komenský se jezuitskou praxí bezesporu inspiroje, zároveň se proti ní však vymezuje a vytváří zcela svébytný systém použití divadla k výchovným účelům. Nespokojuje se s cílem rozvíjet skrze jevištní práci pouze jazykové a vyjadřovací schopnosti, tedy vyučovat žáky latině, ačkoli i to patří do seznamu jeho cílů. Nestačí mu ani etická a náboženská stránka obsažená v příbězích a ve vzorových či odstrašujících charakterech hrdinů. Zejména se nesnaží navazovat na současnou divadelní praxi veřejných produkcí.

Podle Evy Machkové Komenský rozlišuje „*patrně jako první – mezi divadlem jako uměleckým druhem a školní hrou jako pedagogickým prostředkem*.“³⁴ Vedle cílů, které jeho hry pojí s hrami jezuitskými, je zde jeden důležitý cíl nový – vštípit pomocí divadla žákům informace, pomoci jim k zapamatování a ovládnutí školní látky. V Komenského hrách je tedy přímo v textu zakotven obsah školního učiva. Žákovo vystupování má být potom mimo jiné prezentací toho, jakou látku dokázal zvládnout, jak ji dokáže použít.³⁵

Na rozdíl od jezuitských her Komenský docela rezignuje na dramatickост svých her a na divákovu pohnutí. Věk postav nepřizpůsobuje věku aktérů. Nevede totiž své žáky k psychologické herecké práci, k budování napětí, ale pouze k přirozenému a sebejistému veřejnému vystupování. Jeho hrám podle Evy Machkové chybí „*akce, jednání, konflikt, chybí jim psychologie postav a dokonce je tu vzácností i dramatický dialog*“³⁶ Namísto dialogu

³³ KOMENSKÝ, Jan Amos. Vlastní životopis (úryvek). In KOMENSKÝ, Jan Amos; MACHKOVÁ, Eva (ed). *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova*. Praha, Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti. 1970. s. 3.

³⁴ MACHKOVÁ, Eva. Komenského „škola hrou“ a současná praxe dramatické výchovy. In *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova*. s. 40.

³⁵ KOMENSKÝ, Jan Amos. Škola vševědná. In *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova*. Praha, Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti. 1970. s. 8.

³⁶ MACHKOVÁ, Eva. Komenského „škola hrou“ a současná praxe dramatické výchovy. In *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova*. Praha, Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti. 1970. s. 41.

pronášejí mnohdy postavy monology na dané téma, aniž by mezi nimi docházelo k interakci. Z dnešního hlediska lze tak u Komenského zaznamenat neúměrný rozsah her a verbalismus.

Vzhledem k charakteru her, cenzuře a faktu, že hry nebyly psány v mateřštině aktérů, ale v latině, lze předpokládat, že Komenského hry stejně jako texty jezuitských učitelů nevznikaly ve spolupráci s aktéry, ale byly jim předloženy již hotové. Komenský si však uvědomuje, že při každém novém inscenování může být a dokonce by mělo být do jeho textů zasahováno. Zcela v souladu s dnešním přístupem k DHD upozorňuje, že je třeba úpravami textu vyjít vstříc potřebám konkrétních aktérů. „...*má-li některý slabší paměť, může se jeho role zkrátit tím, že se vypustí to, co lze vypustit bez porušení souvislosti hry.*“³⁷

V českém školství nebyl ohlas Komenského pedagogického působení zřetelný. V 18. století vedlo zrušení jezuitského řádu a školská reforma k zákazu školského divadla. DHD se tak posunulo do roviny mimoškolních aktivit. V tu chvíli pochopitelně ještě více klesla tendence k uchovávání jeho textů.

3.2.3. Vývoj české dramatiky pro DHD od 1. poloviny 19. století

Podle Evy Machkové³⁸ můžeme souvislou linii české dramatiky pro dětské soubory sledovat od první poloviny 19. století. Dětského divadla se ujímají aktivní pedagogové a faráři většinou v rámci svých obrozenecky pedagogických snah. Vzhledem k amatérským podmínkám uvádění textů jsou uchovávány texty spíše náhodně, většinou jsou v 19. století dochovány texty autorů, kteří jsou i jinak literárně činní. Jsou mezi nimi například spisovatelé a zároveň duchovní Josef Baar, Matěj Josef Sychra, František Pravda, později např. spisovatelka Eliška Krásnohorská.

Nejméně do 60. let 20. stol. jsou v textech pro dětské divadlo zastoupeny zejména dva žánry: Hry ze života a jevištní pohádka. Po celých více než sto let vykazují texty těchto žánrů podobné rysy, zejména pak podobné neduhy. Formální, námětová, ale i inscenační stagnace dětského divadla je překvapivá, vzhledem k prudkému vývoji literatury pro děti a rozsáhlým reformám divadelního umění v tomto období. Důvodem je zřejmě mimo jiné fakt, že vedoucí dětských divadelních souborů bez možnosti vzdělávání v této oblasti pracují s dětmi tak, jak

³⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. Škola hrou: předmluva ke scholarchům. In *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova*. Praha, Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti. 1970. s. 19.

³⁸ MACHKOVÁ, Eva. O živých a mrtvých hrách. In MACHKOVÁ, Eva (ed.) *Dětské divadlo: sborník her pro dětské divadelní soubory /2*. Praha, Albatros, 1978. s. 9 – 20.

to sami v dětství zažili. Tímto způsobem pomáhají udržovat tradici, která je dávno mrtvá a znemožňují vývoj DHD.

Jen velmi sporadicky se v dějinách DHD vyskytují texty vytvořené autory, kteří stojí mimo dětské divadelní soubory. Podle Evy Machkové lze nejvíce děl autorů – ne-pedagogů zaznamenat v meziválečném období. Zde píše texty pro dětské divadlo například Jaroslav Foglar, František Hrubín, Karel Čapek ad. Až na zmíněné výjimky to však většinou byli „*autoři podprůměrní, jak ve smyslu obecně literárních, tak speciálně dramatických kvalit, komerčně zaměření a přechoasto pustí krčari*“.³⁹

Hry ze života, tedy mravoličná dramata ze života současných dětí⁴⁰, jsou nejstarší žánrovou oblastí dramatiky pro děti. Eva Machková spatřuje původ charakteru těchto her mimo jiné v tzv. herbartovské pedagogice, která ovládala pojetí dítěte v 19. století. Tento výchovný systém je založen na názoru, že dítě je jen nedokonalým dospělým, kterého je třeba ne rozvíjet, ale spíše postupně napravovat a usměrňovat.

Hry ze života⁴¹ jsou proto zejména didaktické. Jejich hrdinové jsou dětským aktérům přizpůsobeni věkem, ne však svými černobílými charaktery. V rámci většinou banální zápletky jednají sice velmi příkladně, ale zcela nepřirozeně, nedětsky. Jejich motivace jsou nedůvěryhodné, někdy až sporné. Zejména náprava hříšníků většinou postrádá dostatečné opodstatnění. Svým chováním tak postavy demonstrují jednoduchou autorovu tezi, kterou si má dítě (coby herec, ale i coby divák inscenace) osvojit. Tyto teze se během vývoje mění spolu se společenskou situací: Jednou hry vštěpují myšlenky obrozené, jindy spíše křesťanské, později válečně-vlastenecké, skautské, ekologické, hygienické atd., až k myšlenkám komunistickým. Charakter her zůstává stejný ještě v polovině 20. století. Po celou dobu trpí tyto hry přemírou slov a nedostatkem příležitosti k jednání, jsou to díla neživotná a nezáživná.

Nejoblíbenějším žánrem dětského jeviště – tedy DHD i divadla dospělých hrajících pro dětské publikum – je jevištní pohádka⁴². Její vývoj lze sledovat od poslední čtvrtiny 19. století. Je to

³⁹ MACHKOVÁ, Eva. *O sani s mnoha hlavami: Dramaturgie a dramatika dětského divadla*. Praha, Pražské kulturní středisko, 1990. s. 2.

⁴⁰ Tamtéž. s. 5.

⁴¹ Tamtéž. s. 5 – 11.

⁴² MACHKOVÁ, Eva. *O sani s mnoha hlavami: Dramaturgie a dramatika dětského divadla*. Praha, Pražské kulturní středisko, 1990. s. 14 – 23.

žánr velice rozsáhlý s velkou řadou podskupin. Vedle pohádek lidových se zvláště uchytila pohádka autorská, ať už jako dramatizace autorské prózy, či jako původní divadelní hra. Jevištní pohádka má sklon k bohaté výpravě a kýči, vyznačuje se rozsáhlými kompary, baletními a pěveckými vložkami atd. Některé texty jsou sentimentální, povrchně citové, jindy se příběh ztrácí pod nánosem slovního balastu. Folklórní pohádka trpí častou snahou o zrealnění, tedy o docílení co největší pravděpodobnosti a tedy všednosti dějů, autorská pohádka potom zejména snahou o podbízivý humor za každou cenu (tzv. „veselá hra“). Za nápadný rys jevištní pohádky považuje dále Machková nízkou jazykovou úroveň, stále se opakující kliše či jazyk banální, pokleslý. Stejně jako u hry ze života trpí i většina jevištních pohádek verbálností: díla jsou mnohomluvná, slovo nahrazuje akci, nebo ji dubluje. Mnohé tyto rysy jevištní pohádky přežívají dodnes.

Oblíbená je však i kombinace obou zmíněných žánrů – moralita s pohádkovými motivy či postavami. I zde sledujeme velkou míru didaktičnosti. Problémy obyčejných dětí pomáhají řešit pohádkové bytosti či kouzlem polidštěné předměty a zvířata, jindy jsou pohádkovým postavám přisuzovány rysy obyčejných dětí „ – *všelijaké princezny, které si neumějí hrát, jsou ufnukané, rozmařilé, neposlušní zajičci a jiné vtíravé a nudně moralizující výtvary, převážně z pera starších cituplných dam.*“⁴³

I přes rozmanitost objevených a v dětském divadle dokonce uplatňovaných moderních inscenačních principů, jsou texty dětského divadla převážně iluzivní. „...*přetrvává obecné mínění, že popisné divadlo je pro děti srozumitelnější. Dospělí [...] považují totiž jiné postupy za „nesrozumitelné“ a „obtížné“ a nevědí, že dětskému myšlení bývají naopak daleko bližší než popisnost, že se dítě snadněji než dospělý odpoutává od vnějškového obrazu.*“⁴⁴ Tato vlastnost namísto postupného ustupování naopak vrcholí v 50. letech 20. století. Tehdy je sice divadlu dětí a pro děti věnována velká pozornost, ovšem „*jakákoli ozvěna principů předválečné avantgardy byla považována za formalistickou a tedy nepřípustnou*“.⁴⁵

Důležitým momentem pro úvahy o textu pro dětské divadlo, o jeho tématech a formách, je vznik profesionálních divadel určených dětskému divákovi. Mezi dvěma světovými válkami vzniká Pražské dětské divadlo Míly Mellanové, k němu se v roce 1941 přidává Malé d pod vedením Václava Vaňátka, po druhé světové válce potom Divadlo mladých pionýrů, také pod

⁴³ MACHKOVÁ, Eva. *O sani s mnoha hlavami: Dramaturgie a dramatika dětského divadla*. Praha, Pražské kulturní středisko, 1990. s. 22.

⁴⁴ Tamtéž. s. 17.

⁴⁵ URBANOVÁ, Alena. *Popelka divadla pro děti*. České Budějovice, Krajské kulturní středisko, 1986.s. 39.

Vaňátkovým vedením. Tato divadla navazují na nové pojetí dítěte a zároveň na moderní avantgardní divadelní prostředky. Jde sice o divadla, kde hrají dospělí herci, vedle nich se však objevují i herci dětští, mnohdy ve značné převaze.

Co se týče dramatických textů, význam těchto divadel spočívá zejména v rozšíření poptávky po textech, v iniciaci vzniku nových, v uvádění překladů her zahraničních (zejména sovětských). Ke spolupráci jsou přímo vyzýváni uznávaní literáti té doby. Na výzvu Míly Mellanové tak vytváří hru pro mládež například Jaroslav Foglar, František Langer ad. Také se zde objevují dramatizace pohádek Boženy Němcové a Karla Jaromíra Erbena. Sami režiséři Míla Mellanová i Václav Vaňátko vytvářejí pro své soubory vlastní texty.

Ačkoli jsou si ředitelé těchto divadel vědomi, že přítomnost dítěte na jevišti vyžaduje specifickou péči a v podstatě pedagogický přístup režiséra, uváděné dramatické texty jsou cíleny primárně k dětskému divákovi. Kromě věkového přizpůsobení postav pro dětské herce není patrné vědomí specifických vlastností dětského hereckého projevu. Hry se tak dále vyznačují zejména značným rozsahem a mnohomluvností.

Tematicky a námětově se hry příliš neliší od textů 19. století. Jejich k dětskému divákovi cílená výchovná funkce se stále projevuje zejména v tezovitosti a didaktičnosti, ač kombinované s modernějšími divadelními postupy. To platí zejména pro hry Pražského dětského divadla a Divadla malých pionýrů. Například velmi oblíbená a často inscenovaná hra Jaroslava Mecera a Václava Vaňátka *Chlapci z rybářské uličky*⁴⁶ ze 40. let 20. století nabízí podobně nepravdivě slušné chlapce, kteří přivedou ty zlé na správnou cestu způsobem přinejmenším nedůvěryhodným, jako hry z 19. století.

Charakter textů je určován také faktem, že počítají s přítomností dospělých interpretů. Dětem jsou prisuzovány většinou role dětské či zvířecí. Nejsou to však dětští herci, kteří by museli uhlídat rytmus představení, napětí, gradaci atd. Otázka prezentace složitých emocí, věku neúměrných rolí apod. zde částečně odpadá. Problém je vtom, že tyto texty jsou potom považovány za vhodný (a také téměř jediný) materiál pro dětské soubory amatérské a školní. To mimo jiné vyplývá z inscenačních návodů textů vydávaných tiskem. V takovém případě se však charakter textu často nutně střetá s reálnými interpretačními schopnostmi dětského kolektivu. Tento problém si například uvědomuje Miroslav Dismán, když v doslovu k vydání

⁴⁶ MECER, Jaroslav; VAŇÁTKO, Václav. *Chlapci z rybářské uličky: Hra pro mládež o pěti obrazech*. Praha, České divadelní a literární jednatelství, 195-.

své hry *Tři medvíd'ata* doporučuje hrát hru v ryze dětském obsazení pouze neveřejně, z metodických důvodů v kolektivech LŠU. Pro veřejné předvádění doporučuje přítomnost dospělých.⁴⁷

Tento aspekt dlouholetého slučování textů pro DHD a divadla pro dětského diváka, se zdá být zásadním důvodem stagnace textu pro DHD. Texty pro DHD potom nutně následují tradiční formy textů dospělého divadla. Až ve chvíli, kdy jsou tyto dva druhy divadla od sebe odděleny a posuzovány samostatně, je otevřena cesta vývoje textu pro DHD.

Mezi dvěma válkami, zejména v rámci proudu reformních pedagogických postupů, se ovšem vyvíjí i divadelní práce, která je primárně směřována k aktérům představení. Prvním výrazným pokusem na tomto poli je Divadlo mládeže, které založil a vedl režisér Miroslav Jareš při holešovické Legii mladých. Jareš činí podstatné experimenty na poli přirozeného dětského jevištního projevu a v oblasti možností dětské spoluúčasti na výrobě inscenace (děti např. spoluvytváří scénu a kostýmy). V přístupu k dramatickému textu však zůstává Jarešův přínos opět pouze v uvedení dvou zahraničních her v překladu pořízeném přímo pro Divadlo mládeže (*Maugli* a *Uchvatitel ohně* v překladu Jiřího Valenty – Alfy). Ostatní produkce vzniká na základě her českých autorů 19. stol (J.K. Tyl., V. K. Klicpera) a současných her pro děti a mládež, které se ovšem nijak nevymykají z průměru. Jareš zde uvádí například dvě ryze didaktické hry ze života, tentokrát se zdravotnickou tematikou - *Bacilínka* a *Začarovanou zemí* Karla Drimla.

Mnohem podstatnější pro vztah dítěte a dramatického textu jsou pokusy uskutečněné v reformní škole v Michli. Režisér Rudolf Nekola, mimo jiné autor literárních děl pro děti a mládež, zde pracuje v podstatě na principech moderní dramatické výchovy. Nepředkládá dětem hotový dramatický text, ale básně či epizody vybrané z prózy. Spolu se žáky potom vyhledává v textech dramatické momenty a na nich staví základní situace budoucí inscenace. Text se zapisuje až na konci inscenačního procesu mezi hlavní a generální zkouškou. Autory některých her byly přímo děti samy.⁴⁸ V těchto spíše okrajových snahách lze nacházet základ „cesty novým směrem“.

⁴⁷ DISMAN, Miroslav. Několik slov ke hře. In DISMAN, Miroslav. *Tři medvíd'ata: Hra pro nejmenší o čtyřech obrazech*. Praha, Orbis, 1909. s. 50 – 51.

⁴⁸ Více viz NEKOLA, Rudolf. Michelský dramatický pokus. In KURŠ, Antonín. *Dětská divadla v SSSR a u nás*. Praha, Dědictví Komenského. 1936. s. 130 – 140.

Zcela klíčovou osobou tohoto období, ale i české dramatické výchovy vůbec je Miroslav Disman, zakladatel Dismanova rozhlasového dětského souboru (DRDS). V rámci práce v DRDS připravoval Disman děti pro vystupování v dramatickém vysílání.⁴⁹ Z této specifiky Dismanovy práce vyplývá evidentní důraz na slovo a slovní jednání dětí a tím pádem i zkoumání vztahu textu a možností dětského interpreta.

I Disman pracoval na produkcích určených dětskému divákovi. Jako autor spolupracoval například s Mílou Mellanovou v divadle pro mládež, během druhé světové války vytvořil několik inscenací pro děti v Intimním divadle Ladislava Dohnala. Je také iniciátorem rozsáhlého výzkumu dětského diváka – jeho preferencí, jeho pozornosti, jeho rozvoje atd.⁵⁰ Vedle této rozsáhlé badatelské práce však zásadním způsobem obrací svou pozornost také k dětskému herci. Jako první v Čechách se snažil formulovat zvláštnosti dětského hereckého projevu a zároveň vytvářel metodiku jevištní práce s dětským hercem inspirovanou metodou K.S. Stanislavského.⁵¹

Inscenace, které Disman uvedl v Intimním divadle, měly vedle několika dospělých herců bohaté dětské obsazení (nejmladším hercům byly tři roky!). Disman tuto práci vnímal mimo jiné jako „*zjišťování vlivu scény jako výchovného prostředku, který působí nejen na malé diváky v hledišti, ale i na malé „herce“ na scéně*“⁵². Dramatické texty pro Intimní divadlo vznikaly pro Dismana a ve spolupráci s ním. Při jejich tvorbě bylo dbáno rozdílného věku jednotlivých aktérů a jejich možností. Tímto způsobem byly vytvořeny mimo jiné dva texty dramatika Míly Koláře: dramatizace *Broučků* Jana Karafiáta a původní hra pro děti *O líné Pamele*.

Disman si dobře uvědomoval neduhy současného DHD a snažil se jim čelit mimo jiné i podobou dramatických textů: „*‘Divadlo na divadle‘ v závěrečném obraze ‚Pamely‘ s přenáramným dětským patosem a s přemírou přehnaných gest mělo být i nebolestnou karikaturou nevhodně pochopeného ‚dětského divadla‘, které – bohudík! – mizí a ustupuje lepším formám umělecké výchovy mládeže a hlavně úsilí o přirozený a neznásilňovaný projev*

⁴⁹ Více viz MACHKOVÁ, Eva. Dramatická výchova v pojetí Miroslava Dismana. In DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1976. s. 7 – 12.

⁵⁰ DISMAN, Miroslav. *Cestou k odpovědnosti*. Praha, Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1969. s. 2 – 11.

⁵¹ MACHKOVÁ, Eva. Dramatická výchova v pojetí Miroslava Dismana. In DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1976. s. 9.

⁵² KARAFIÁT, Jan; KOLÁŘ, Míla. *Broučci: Dramatické pásmo o prologu a osmi obrazech*. Praha, Zemědělské knihtupectví A. Neubert, 1944. s. 82.

*ditěte na scéně. Stále méně se dětem ukládají úlohy poustevníků, vousatých pidimužiků, zkušených mužů i starců, jež dítěti nepatří.*⁵³“

Je však třeba přiznat, že i přes nesporný přínos těchto her pro dětské divadlo, lze i v nich nalézt výše popsané neduhy. I Dismanem chválená Pamela bolestně připomíná zmíněné hybridní hry ze života kombinované s pohádkovými prvky. Nabízí sentimentální zápletku s náhlou, nepravděpodobnou a nedostatečně motivovanou proměnou hlavní postavy z velmi zlobivé na velmi hodnou.

3.2.4. Novověk DHD a jeho dramatických textů

V šedesátých letech 20. století nastává v Československu období, které Zdena Josková nazývá trefně „epochou novověku DHD“⁵⁴. Přináší s sebou zcela nový pohled na dětské divadlo, ovlivněný metodami DV, které se k nám dostávají ze zahraničí, zejména z Velké Británie. S tímto obdobím také souvisí nový pohled na dramatický text pro DHD. Na jeho podobu, ale také na způsob jeho vytváření.

Výzkum a šíření nového přístupu k dramatickému textu umožňuje zejména účast souborů na přehlídkách, publikační a kritická činnost a pořádání seminářů. Počátky těchto snah a vůbec pozornosti k dramatickému textu pro DHD jsou spjaty zejména se jménem Evy Machkové a Zdeny Joskové.

Z popudu Evy Machkové se od roku 1971 se pravidelně konají specializované národní přehlídky dětského divadla. Od roku 1974 zde pořádá Zdena Josková pravidelné autorsko – dramaturgické semináře. V této pedagogické činnosti pokračuje později například v rámci Lidových konzervatorií. V 80. a na počátku 90. organizuje Zdena Josková spolu s Evou Machkovou Kruh autorů a dramaturgů dětského divadla při divadelním oddělení ÚKVČ.

Od roku 1964 vydává Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti (ÚDLUT, od roku 1972 Ústav pro kulturně výchovnou činnost - ÚKVČ) bulletin *Divadelní výchova* (1964 – 1974), jehož odpovědnou redaktorkou je Eva Machková. Od roku 1966 jsou v příloze *Divadelní výchovy* pravidelně uveřejňovány zdařilé texty pro DHD. Později (1971 – 1980) vydává ÚDLUT, resp. ÚKVČ sešity s názvem „*Texty dětské scény*“. Eva Machková i Zdena Josková jsou také

⁵³ KOLÁŘ, Míla. *O rozmazlené Pamele: veselá hra pro děti o pěti obrazech*. Praha, Vilímek, 1946. s. 55.

⁵⁴ JOSKOVÁ, Zdena. *Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi. Tvořivá dramatika*, 1999, roč. X, č. 1, s. 3.

editorkami několika sborníků kvalitních divadelních her, v nichž nechybí podrobná analýza jednotlivých textů. Eva Machková vydává nejlepší texty ve dvousvazkovém sborníku „*Dětské jeviště*“. Zdena Josková uveřejňuje texty vytvořené na seminářích pod jejím vedením ve sbornících „*Rozmanitosti*“, „*Děti hrají divadlo*“, „*Děti, my a divadlo*“ ad. Iniciuje tak vstup nových žánrů a forem na dětská jeviště a inspiruje další pedagogy k vlastní tvorbě.

V rámci publikační činnosti také Eva Machková a Zdena Josková opakovaně reflektují stav textu pro DHD, jeho vývoj a principy jeho vytváření. Díky tomu pronikají do DHD moderní dramatické formy, a zejména Zdenou Joskovou propagované epické principy. Ustupuje didaktičnost a kýč a sílí podíl dětské hry a fantazie. Na dětské jeviště vstupuje dramatizace, jako vhodná cesta k dramatu nového typu. DHD i jeho texty se odklánějí od vzoru „dospělého“ divadla a hledají vlastní cesty.

Autoři her se rekrutují zejména z řad pedagogů ZUŠ, samouků, kteří praktické zkušenosti a intuici doplňují vzděláváním v seminářích. Tito autoři vytvářejí své texty na tělo svým souborům, někdy i v součinnosti s nimi. Rozšiřuje se také výzkum a povědomí o dětském hereckém projevu, což se opět podepisuje na výsledné podobě dramatických textů. Někteří z autorů – pedagogů brzy přebírají role porotců na přehlídkách, pořádají semináře atd. a tím pomáhají dále šířit metody DV. Mnozí také v souborech vychovávají své následovníky, kteří přirozeně pokračují v jejich činnosti a zařazují se mezi důležité autory – pedagogy další generace.⁵⁵

Jakýsi most mezi „novým“ a „starým“ textem pro DHD představuje práce Josefa Mlejníka, který od 50. do 70. let 20. stol. vedl dětský divadelní soubor ve Vysokém Mýtě. Byl nejen pedagogem a režisérem souboru, ale také jeho výhradním autorem. Hry J. Mlejníka se ve velké většině drží žánru hry ze života, odehrávají se v kolektivu současných dětí a řeší jejich reálné problémy. Na rozdíl od svých předchůdců však Mlejníkovy hry stojí na skutečném porozumění dítěti. Nejsou sice formálně objevené, nechybí jim však „*živá charakterizace dětí, slušně vystavěná fabule a kultivovanost*“.⁵⁶

Vedle Josefa Mlejníka je ještě třeba u zrodu nového pojetí DHD a s ním i novému přístupu k textu jmenovat Jindru Delongovou, která od 50. do 90. let vedla brněnský rozhlasový

⁵⁵ Například Alena Palarčíková je začkou Věry Pánkové, Irena Konývková začkou Soni Pavelkové, Silva Macková je začkou (a dcerou) Jindry Delonové apod.

⁵⁶ MACHKOVÁ, Eva. *O saní s mnoha hlavami: Dramaturgie a dramatika dětského divadla*. Praha, Pražské kulturní středisko, 1990. s. 11.

soubor PIRKO (vznikl podle vzoru pražského DRDS), Věru Pánkovou, Miladu Mašatovou či Jaroslava Sypala, pedagoga DV z Kaplice, který ve své hře *Koráb Racek* přinesl na dětské jeviště princip „hry na něco“⁵⁷.

Úspěchy a změny na poli DHD však nepřicházejí náraz. V průběhu 70. let jsou kvalitní dětská jevištní díla výsledkem práce velmi malé skupiny pedagogů. Výše popsané neduhy předválečné dramatiky v mnoha školách a kroužcích stále přežívají a kvetou. Jejich neorganizovanost a fakt, že nejsou nikým reflektovány však znemožňuje jejich podrobnou analýzu. Povědomí o nových metodách DV a DHD však roste. K výše zmíněným autorům, kteří jsou stále aktivní, přibývá v 70. letech např.: Soňa Pavelková, v 80. letech potom například Miroslav Slavík, Jiřina Lhotská ad. V roce 1988 Eva Machková upozorňuje, že na poli českého dramatu pro DHD se od 70. let událo mnohem více, než na poli dramatiky „dospělé“.⁵⁸

Zatímco kvalitních textů pro DHD bylo během 70. a 80. let vytvořeno mnoho a velká část z nich také vyšla tiskem, na poli kritiky a metodiky textu k žádným výraznějším změnám nedošlo. Zdena Josková si Eva Machková ve svých reflexích z konce 80. let nepřestávají všimnout nedostatku pozornosti věnované dramatickému textu pro DHD jak ze strany kritiky, tak mnohdy ze strany samotných tvůrců. Eva Machková postrádá ucelenou teorii dramatu pro děti⁵⁹, Zdena Josková potom vnímá například malou žánrovou pestrost dětské dramatiky.⁶⁰

3.2.5. Text pro DHD po roce 1989

Po sametové revoluci v roce 1989 se dramatická výchova stává vysokoškolským oborem. V nejrůznějších podobách se objevuje na pedagogických fakultách v Praze, Brně, Ostravě, Olomouci atd. V roce 1990 je otevřen první běh dálkového magisterského studia dramatické výchovy DAMU v Praze, v roce 1992 se tamtéž ustavuje samostatná katedra výchovné dramatiky. Ve stejném roce je zároveň otevřen samostatný ateliér DV na Divadelní fakultě JAMU v Brně. Obě katedry svými osnovami cílí k autorskému přístupu budoucích pedagogů k dramatickému textu. Dnes zde nalezneme předměty jako je Autorsko – dramaturgický

⁵⁷ JOSKOVÁ, Zdena. Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi. *Tvořivá dramatika*, 1999, roč. X, č. 1, s. 2.

⁵⁸ MACHKOVÁ, Eva. *O saně s mnoha hlavami: Dramaturgie a dramatika dětského divadla*. Praha, Pražské kulturní středisko, 1990. s. 1.

⁵⁹ Tamtéž.

⁶⁰ JOSKOVÁ, Zdena. *Děti hrají divadlo: Sborník scénářů pro dětské divadelní soubory*. Praha, Dilia, 1987. Předmluva. s. 4.

seminář (DAMU), Tvůrčí psaní, Tvorba scénáře, Dramatický text, Stylistika aj. (JAMU). Studenti jsou vzděláváni v oboru pedagogiky, psychologie, ale i historie a teorie divadla a dramatu. Dnešní pedagog dramatické výchovy již tedy není – včetně autorské tvorby literárně dramatické – amatérem, ale odborníkem ve svém oboru.

Díky aktivitě Společnosti pro tvořivou dramatiku a zejména díky editorské péči jejího předsedy Jaroslava Provazníka jsou pravidelně uveřejňovány nejzajímavější dramatické texty, které se v oboru objevují. Jde o texty zcela nové i starší práce významných pedagogů z doby před rokem 1989. Texty vychází v příloze časopisu *Tvořivá dramatika* s názvem *Dětská scéna* a jsou tak volně přístupné a dostupné pedagogům v celé republice. Časopis *Tvořivá dramatika* zároveň uveřejňuje rozborů těchto dramatických textů, popřípadě reflexe autorů, zahrnující popis vzniku textu. Na konferencích o dramatické výchově se objevují i příspěvky zabývající se dramatickými texty. Je tedy vytvořena poměrně bohatá nabídka kvalitních dramatických textů, které mohou sloužit jako inspirace jiným pedagogům – dramatikům, a které podávají dobrý obraz dramatiky pro děti a mládež posledních dvaceti let. Zároveň však stále neexistuje soustavná kritika textu a ve srovnání s jinými složkami DHD je text málo reflektován samostatně.

V posledních letech dochází v oboru DHD také ke komunikaci se zahraničím. Studenti i pedagogové mají možnost vyjíždět na zahraniční stáže, účastnit se mezinárodních workshopů, zahraniční lektori vedou dílny v České republice (iniciované zejména Sdružením pro tvořivou dramatiku) atd. Někteří pedagogové a jejich soubory (HUDRADLO ze Zlivi, PIRKO z Brna, HOP - HOP z Ostrova aj.) pravidelně vyjíždějí do zahraničí na festivaly dětského divadla a mají tak možnost širšího srovnání. K překladům a vydávání zahraničních dramatických textů pro DHD však zatím nedochází. Srovnávání se tedy odehrává spíše v rovině inscenační.

Situace dramatického textu pro DHD je tedy rozhodně lepší, než byla před rokem 1989. Mnohé zákonitosti spojené s cíli dramatické výchovy, které se v 70. a 80. letech složitě prosazovaly, považujeme za přirozené a automaticky jich využíváme. Nelze však říci, že by české DHD bylo každoročně zaplavováno desítkami vysoce kvalitních textů. Ačkoli počet informovanosti autorů stoupá, výjimečných a tematicky i formálně objevených textů stále není

mnoho. „Kvalita roste spíš do šířky, než do hloubky. Někdy se mi zdá, jako by ubylo riskantního hledačství a přibylo spolehlivé rutiny.“⁶¹

3.3. Specifika dramatického textu pro DHD

Jak je zmíněno výše, v DHD v rámci DV se cíle pedagogické pojí s cíli uměleckými, tedy – zjednodušeně – ohled k interpretovi je kombinován s ohledem k divákovi. Tyto požadavky se pochopitelně vztahují i na dramatický text intencionálně určený DHD. Dualita cílů DHD určuje zcela specifické vlastnosti textu a speciální kritéria jeho posuzování. Jakýkoli dramatický text, který shledáme kvalitním na základě jeho kompozice, tématu, tvorby postav, jazykových prostředků atd. není automaticky kvalitním textem pro DHD. Naopak, většina textů určených pro dospělé divadlo je ve své původní podobě pro herce do patnácti let zcela nevhodná. Stejně tak ovšem pochopitelně nelze posuzovat kvalitu dramatického textu pro DHD podle kvality inscenace, a to ani v případě, že existuje více inscenací jednoho textu. Kvalitní text může být zastřen špatným režijně pedagogickým vedením dětských herců, problematický text může být naopak zajímavou inscenací „obhájen“.

Kvality textu pro DHD je třeba posuzovat z hlediska teorie dramatu a literatury v kombinaci se znalostí vývojové psychologie a zejména vývojových fázích dětského hereckého projevu. Není také důležitý pouze inscenační potenciál textu, tedy možnosti, které skýtá pro inscenaci DHD, ale i jeho výchovný a vzdělávací potenciál, tedy to, co se dítě díky práci s textem naučí. Přičemž nejde jen o to, jaká témata text dítěti předkládá, do jakých situací je staví, ani o věcné informace, které dítě z textu získá. Důležité je také setkání dítěte s různými principy umělecké výpovědi a rozvíjení schopnosti jejich využití. V případě dramatizace je pochopitelně třeba posuzovat také vztah dramatického textu k předloze. Částečně lze také hodnotit dramatický text vzhledem k cílové divácké skupině.

Vedle kvality dramatického textu hraje ovšem v praxi DHD důležitou roli také otázka vhodnosti textu pro konkrétní soubor. Text, který shledáme kvalitním pro určenou věkovou skupinu obecně, může být pro konkrétní soubor této věkové skupiny volbou zcela nevyhovující. Zkušená skupina staršího školního věku má docela jiné potřeby, než například

⁶¹ RICHTER, Luděk. Divadlo hrané dětmi v posledních sedmnácti letech. In PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dítě mezi výchovou a uměním, Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramatiku*. Praha, Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008. s. 29.

skupina stejně starých začátečníků. Je-li text vhodný, či nikoli, určuje tedy nejen věk herců, ale zejména zkušenost skupiny s divadlem a dramatickou výchovou, složení skupiny, vztahy a atmosféra ve skupině, technické podmínky, cílová divácká skupina atd. Tato práce se záměrně otázky vhodnosti textů při jejich posuzování dotýká jen zřídka. Každý dětský kolektiv je jiný a bylo by marné pokoušet se určovat obecně platné faktory vhodnosti textů.

3.3.1. Vztah dramatického textu ke konkrétní skupině a inscenaci

Příslušnost DHD v rámci DV k autorskému divadlu se netýká pouze inscenačního procesu, ale logicky i vytváření dramatického textu. Má-li být inscenace vlastní výpovědí dětských aktérů, měl by jí být i dramatický text. Stejně jako se skupina podílí na vzniku inscenace, měla by nějakým způsobem ovlivňovat i podobu textu. Zejména při práci s dětmi mladšími patnácti let vede tento požadavek většinu pedagogů DV k tomu, že text nepřebírá, ale vytváří pro svou skupinu texty vlastní. Rozhodně tedy nejde o pouhou svépomoc v nedostatku kvalitních textů, ale o pedagogicko-umělecký záměr.

Způsobů, jak text pro konkrétní skupinu vzniká, je více. Pedagog může spolu se skupinou najít námět, v případě dramatizace i předlohu, v improvizacích hledat inscenační klíč a základní situace a v jisté fázi práce s použitím toho, co se v hodinách objevilo, zapsat text. Může však napsat kompletní divadelní hru ještě před zahájením inscenačního procesu a vycházet při tom pouze z toho, že skupinu dobře zná z předchozí práce. Takový text může potom skupině předložit, spolu s ní ověřovat jeho kvality a upravovat ho. Hlavním požadavkem kladeným na text DHD tedy není přímé autorství souboru, jako spíše vědomé podřízení textu skupině.

Práce na dramatickém textu se skupinou může být otevřená, nebo skrytá. Skupina si může být vědoma toho, že do textu zasahuje, vyjadřovat se k němu, diskutovat o scénosledu, charakterech postav atd. Pedagog však může také citlivě zaznamenávat impulsy, které jeho skupina vysílá, a při tvorbě textu s nimi pracovat. Charakter spolupráce opět záleží na zkušenostech skupiny, charakteru textu, záměrech a inklinacích pedagoga atd.

Texty vytvořené popsáním způsobem se potom logicky vyznačují velmi úzkým sepětím s inscenací a se skupinou, pro kterou byly vytvořeny. Herci rozumí replikám, neboť mnohdy byli přímo přítomni jejich zrodu, nebo je mnohokrát použili v různých improvizovaných situacích. Znájí své postavy, neboť se podíleli na vytváření jejich charakteru. Rozumí interním

vtipům, odkazům ke konkrétním osobám a událostem. Při správném vedení znají děti zamýšlené sdělení textu a jsou schopny ho tlumočit divákovi. Taková míra porozumění textu je potom pochopitelně důležitým krokem k přirozenému scénickému jednání dětí.

Ať už dramatický text pro DHD vzniká jakýmkoli způsobem, je vždy důležitá jeho otevřenost změnám. Stejně jako inscenace DHD by měl mít i dramatický text neustálou možnost vývoje. Není žádoucí, aby autor – pedagog lpěl na původní podobě textu, který sám napsal, nebo který převzal od jiného autora. Až do premiéry by měla existovat možnost text proměňovat – přizpůsobovat ho hercům, zpřesňovat jeho sdělení apod. U mladších dětí jsou tyto úpravy vedeny zejména snahou co nejvíce přiblížit text aktérům, u dětí staršího školního věku vedou potom k poznávání prostředků dramatické výpovědi a možností jejich využití.

„Otevřenost“ textu v DHD nekončí premiérou. I reprizování je totiž považováno za výchovný proces a za součást práce na inscenaci. Až do derniéry se může inscenace vyvíjet stejně jako text. Teprve představení před divákem může odhalit dramaturgické a jiné nedostatky. Pro tyto účely existují dnes v České republice například nepostupové přehlídky⁶², kde mají soubory možnost konfrontace s dětským, dospělým i odborným publikem. Na základě nových reakcí mohou potom na textu i inscenaci dále pracovat.

Text ovšem nemusí být měněn pouze z důvodu odstraňování nedostatků. Někteří pedagogové činí změny záměrně téměř před každým představením, aby udrželi soubor v napětí a energii. Dítě s nedostatečnou hereckou technikou jedná do jisté míry na jevišti přirozeně v daných okolnostech. Příliš „zažité“ inscenace mají sklon k šarži a „vyprázdnění“. Dětský herec potřebuje mnohdy pomoci novou okolností, novým úkolem, aby byla obnovena jeho jevištní pozornost a motivace. Tyto změny mohou zůstat v rovině inscenační, mohou se však dotýkat i dramatického textu.

Dalším důvodem nutných úprav textu může být také vývoj dětské skupiny. Je-li divadlo obecně uměním velmi prchavým, pro DHD to platí dvojnásob. Základní vlastností dítěte do patnácti let je prudký psychický i fyzický vývoj. Během dvou měsíců letních prázdnin se zájmy a postoje dítěte mohou zcela proměnit. To, co děti ještě v červnu motivovalo k pozorné práci, jim může být v září náhle lhostejné. Změny, které si tato proměna přístupu vyžádá se pochopitelně často projeví i v podobě dramatického textu.

⁶² Např. Arénka – Ostrava Zábřeh; Křižovatky - Slaný, Podzimní přehlídka STD – Praha; Soukání – Ostrov ad.

Je tedy třeba se předem smířit s tím že bez znalosti konkrétního souboru, inscenace a okolností jejího vzniku, nerozluštíme vždy přesně všechny odkazy a významy, které dramatický text obsahuje. A že text, který máme k dispozici, zaznamenává vždy jen jeden úsek práce a je pravděpodobně jen jednou verzí z mnoha.

3.3.2. Autor dramatického textu pro DHD

I přes ohled ke skupině a její autorskou i inscenační spolupráci je ovšem skutečným autorem dramatického textu, který popsaným způsobem vzniká, vždy pedagog. Jedině on je zodpovědný za podobu textu, za jeho literární i dramatické kvality, stejně jako za jeho kvality vzdělávací a výchovné. On určuje míru a způsob, jakým soubor zasahuje do podoby textu. I při velmi úzké a vědomé spolupráci se souborem je autor – pedagog zodpovědný za definitivní výběr nastrádaného materiálu a jeho výslednou kompozici.

Ačkoli je však pedagog autorem, dramatický text, který vytváří, by neměl být primárně jeho autorskou výpovědí. Úkolem autora – pedagoga je artikulovat výpověď souboru. Pedagog by měl do značné míry umět na svět pohlížet očima svých svěřenců. Měl by nacházet vážné problémy i tam, kde by je jako dospělý nehledal a neměl by vnucovat dětem témata, která sami nepociťují jako aktuální. Stejně jako by měly děti v DHD být vedeny k tomu, že na jevišti „*nejde o prezentaci sebe sama, ale prezentaci myšlenky*“⁶³, neměl by si ani autor dělat nároky na vlastní zviditelnění. Postoje pedagoga coby hlavního autora textu jsou pochopitelně z textu patrné, stejně jako jeho umělecké inklinace i specifický styl. Zvolené prostředky by však neměly primárně vypovídat o autorových schopnostech a objevných nápadech, ale měly by sloužit práci dětských herců.

Dnes, kdy jsou pedagogové DV vysokoškolsky vzdělaní, neměla by být jejich práce vnímána jako záležitost studijní, amatérská či „nadšenecká“. Na rozdíl od dětí je pedagog ve svém oboru profesionálem a jeho dramatické dílo by nemělo nést znaky diletantismu. Nelze pochopitelně po každém pedagogovi a v každém případě vyžadovat výsostně talentovaný přístup, lze však požadovat přístup poučený. Zároveň je ovšem třeba při hodnocení autora – pedagoga vzít v potaz podmínky jeho práce. Jeho tvůrčí činnost je velmi často determinována nedostatkem času, či proměnami situace v souboru, kterým je třeba text přizpůsobovat. Mnozí

⁶³ PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. Praha, STD; Společnost Amatérské divadlo a svět, 2001. s. 13.

pedagogové musí vytvořit ne jeden, ale hned několik dramatických textů v každém školním roce. Nedostatky textu tedy nemusí být vždy pouze výrazem nepoučenosti či nepoctivosti pedagoga, někdy mohou také vypovídat o problematických podmínkách vzniku díla.

3.3.3. Podoba dramatického textu pro DHD

Sepětí textu se souborem a s konkrétní inscenací se projevuje i v jeho grafické a literární podobě. V současnosti nejrozšířenější skupinou dostupných textů pro DHD jsou dramatické texty povinně odevzdávané při účasti na přehlídkách⁶⁴. Slouží zejména jako informační a orientační materiál pro členy poroty a zároveň jako materiál dokumentační. Rozličná podoba těchto textů dobře ukazuje na různé postoje pedagogů k dramatickému textu jako k samostatnému uměleckému dílu. Někteří pedagogové odevzdávají pouze text epické předlohy, jakoby nevnímali rozdíl mezi dramatizací a předlohou. Jiní odevzdávají naopak scénář, podobný scénáři filmovému: Na jedné polovině stránky je text hlavní, na druhé potom velmi podrobný popis jevištní akce. Texty tohoto druhu jsou beze sporu velmi důležitým dokumentem, srovnatelným například s režijní knihou. Jde však o v podstatě nepřenosný záznam jiného uměleckého díla. Další skupinu tvoří prostý zápis replik, bez jakýchkoli údajů navíc, nebo dokonce pouhý scénosled. Ve všech těchto případech je evidentní, že pedagogové nevnímají své dramatické texty jako samostatná díla, která mohou existovat nezávisle na inscenaci.

I mezi materiály odevzdávanými na přehlídkách lze však nalézt texty, které podmínky plnohodnotného literárně-dramatického díla splňují. Tyto texty berou ohledy na čtenáře a to i takového, který neviděl autorskou inscenaci. Je v nich uvedeno jméno autora, souboru, počet postav, popis prostředí, scény jsou srozumitelně odděleny jedna od druhé. Tato díla také pracují s možnostmi tištěného textu, využívají například grafické dělení vět apod.

Jen velmi málo pedagogů v těchto textech uvádí, z jaké fáze práce na inscenaci záznam pochází. Lze však předpokládat, že ve většině případů se jedná o verzi těsně před, nebo těsně po premiéře inscenace. Některé texty obsahují i úpravy, které byly učiněny po uvedení na krajských přehlídkách. Velmi často jsou pozdější úpravy textu evidentní z ručně vpisovaných

⁶⁴ Texty z přehlídek jsou archivovány na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze a v Centru dětských aktivit v NIPOS – ARTAMA.

poznámek v tištěném dokumentu, z vyznačení škrtnů několika různými druhy tužek apod. Jen velmi výjimečně obsahuje dokument číselné označení verze textu.⁶⁵

Druhou skupinu tvoří dramatické texty vydané knižně nebo časopisecky. Ty jsou určeny ke čtení a opět předpokládají i čtenáře, který inscenaci neviděl. Zachycují většinou definitivní podobu textu, nebo dokonce jeho autorem dopracovaný ideál. Často jsou v nich konkretizovány momenty, které byly v inscenaci ponechány improvizaci aktérů. Tato díla jsou nejen snadno dostupná v knihovnách, ale jsou ve velké většině případů doplněna i analýzou a základní informací o inscenaci, se kterou jsou původně spojena.

Třetím případem jsou texty, které byly sepsány podle videozáznamu inscenace. Ty vznikají zejména z pracovních a badatelských důvodů, když není k dispozici autorský záznam textu. Základní nevýhodou takových záznamů je pochopitelně fakt, že zahrnují všechny případné chyby konkrétního provedení. Často také nelze přesně určit autorovo zamýšlené rozdělení jednotlivých scén.

3.3.4. Otázka opakovaného uvádění dramatických textů pro DHD

Ačkoli jsou vydávány stále nové dramatické texty, není mnoho těch, které začnou žít vlastním životem mimo inscenaci, pro kterou a spolu se kterou byly vytvořeny. Jak již bylo řečeno, poučení pedagogové dramatické výchovy záměrně vedou svůj soubor tvůrčím procesem od hledání předlohy až k inscenaci, přičemž věří svým schopnostem nejen režijním, ale i autorským. Přebírání cizího textu se tedy neslučuje s jejich pedagogickými záměry. Inscenace cizího textu je navíc záležitostí přinejmenším zrádnou. Texty vytvořené během práce jiného souboru vykazují výrazné sepětí se svými tvůrci. A nejde jen o to, že soubor, který text přebírá nemusí mít a mnohdy nemá odpovídající počet dětí, poměr dívek a chlapců apod. Pro nový soubor bývá složité proniknout do cizího textu, osvojit si ho a udělat z něj vlastní výpověď. Je zaznamenáno jen velmi málo případů, kdy inscenování textu vytvořeného jedním souborem, přineslo zajímavé výsledky souboru jinému.

Mohlo by se zdát, že sepětí s inscenací je natolik zásadní, že nemá smysl dávat textům obecně srozumitelnou podobu, vydávat je a analyzovat odděleně od inscenace. Opak je však pravdou. Uchovávání, šíření a studium textů pro DHD je pro další vývoj oboru nezbytné, a to i

⁶⁵ Číslo verze uvádí ve svých textech důsledně například bývalý vedoucí divadelního souboru *HUDRADLO* ze Zlivi Miroslav Slavík.

v případě, že život textu zanikne spolu s inscenací, pro kterou byl vytvořen. Uveřejněné texty a jejich analýza slouží jako důležitý inspirační materiál pro jiné autory. Často již v dramatickém textu lze dobře odhalit základní problémy celé inscenace, nedůslednou práci kompoziční, tématickou apod. Dobře dostupné texty nejen ukazují možnosti a hranice oboru. Pomáhají také propagovat dramatický text jako důležitou součást DHD, která má své vlastní neopominutelné zákonitosti.

Uveřejněné texty však mohou i posloužit pedagogům, kteří se vlastní autorské tvorbě z jakýchkoli důvodů vyhýbají. Mohou to být např. učitelé DV, kteří si netroufají konstruovat literárně-dramatický tvar ani na základě existující předlohy, nechtějí však soubor připravit o inscenační práci. Přebírání textů je pro ně v takovém případě méně „zrádné“, než vytváření textu vlastního. Převzatá konstrukce jim poskytne půdu, na které se cítí bezpečně, aniž by nutně blokovala tvůrčí přístup souboru. Může však jít také o pedagogy či vedoucí, kteří chtějí vytvořit divadelní inscenaci s dětmi zcela mimo obor DV. Důvodů i forem takové práce je bezpočet. Nejčastěji jde o potřebu časově omezené přípravy inscenace pro konkrétní příležitost (besídka, školní akademie, zakončení letního tábora apod.). Ačkoli tedy přebírání textů přináší mnohá úskalí, je bezpochyby lepší mít k dispozici kvalitní moderní texty jiných autorů, než sahat po dramatice pro dospělé, starých suchopárných didaktických textech pro děti a mládež, či například kopírovat televizní pohádky. Již pouhé setkání s kvalitním dramatickým textem je přínosnější, než práce s textem pokleslým či dítěti zcela vzdáleným. A to platí i ve chvíli, kdy výsledná inscenace zdaleka nedosáhne kvalit inscenace původní.

Převzaté texty se v DHD sice objevují, je však složité sledovat míru a způsob jejich šíření. Bývají uváděny v rámci jednorázových, soukromých, či uzavřených akcí. Zprávy o nich lze dohledat náhodně na internetových stránkách škol, DDM apod. Přesto však existuje několik textů, které můžeme prohlásit za české inscenační „hity“. Ze současných textů, zdá se, jednoznačně vítězí adaptace pohádky H.CH. Andersena *Princezna na hrášku*⁶⁶, kterou napsal pro svůj soubor Miroslav Slavík. Opakovaně je však uváděna například i Slavíkova *Píšťalka*. Ze starších textů jsou to zejména pohádkové hry Milady Mašatové.

3.3.5. Dramatické texty pro DHD jiného druhu

Výše popsany způsob vzniku dramatického textu – v závislosti na konkrétním souboru a inscenaci – je sice jednoznačně nejrozšířenější, rozhodně však není jediný možný. Existují

⁶⁶ Např. DRDS 2005, režie Zuzana Malá.

také dramatické texty intencionálně určené pro DHD, které byly vytvořeny nezávisle na jakékoli skupině, či takové, jejichž autoři pro konkrétní skupinu píšou, ale nepracují s ní, tedy jí ani dostatečně neznají. Ačkoli v historii DHD přinesl tento přístup mnoho z dnešního pohledu nedostatečných výsledků, obecně jej lze považovat za legitimní. Stejně jako neodsuzujeme přebírání textů jiných souborů, není důvod obecně odsuzovat uvádění textů vytvořených docela mimo dětskou skupinu. I tyto texty vyžadují zejména dostatečnou poučenost autora na poli vývojových fází dětského hereckého projevu a DHD vůbec. Důkazem možné kvality „nezávislých“ textů mohou být mimo jiné cvičné práce studentů DAMU a JAMU, které mnohdy vznikají pouze na základě představy fiktivní skupiny. Tyto texty však často zůstávají v archivu studentů či pedagogů a jsou veřejnosti do značné míry nedostupné.

V Čechách však existuje i několik souborů, které texty od na sobě nezávislých autorů nejen uvádějí, ale často také iniciují. Příkladem za všechny může být Dismantův rozhlasový dětský soubor (dále jen DRDS). Tento soubor se sedmdesátiletou tradicí pod současným vedením manželů Fléglových využívá často spíše interpretačního, než autorského potenciálu dětských aktérů. Hojně uvádí texty původně určené dospělým hercům, či texty pro DHD zrozené hluboko před rokem 1989⁶⁷, sleduje však i současnou dramaturgii pro děti. V roce 1998 DRDS uvedl například veršovanou hru Jarmily Hanah Čermákové *Sněhurka svatojánská*⁶⁸, která vznikla na počátku 90. let zcela nezávisle na dětské skupině. V roce 2006 potom DRDS uvedl dramaturgii pohádkových příběhů Josefa Lady *Mikeš*, jejíž autorem je Dimitrij Dudík. Tato dramaturgie byla vytvořena pro jednu ze skupin DRDS, autor však s touto skupinou přímo nepracoval. Ve srovnání se soubory pracujícími metodou autorského divadla je souborů typu DRDS nesrovnatelně méně.

V Čechách je také mnoho dětských divadelních souborů vedených povětšinou zasloužilými ochotníky, které pravidelně uvádějí texty jiných, se souborem nijak nespojitelných autorů. Tyto soubory však v naprosté většině nebývají iniciátory vzniku nových her, ani nepomáhají šíření textů kvalitních. V rámci tradice uvádějí texty, se kterými měly úspěch minulé generace ochotníků. Díky takovým souborům tak můžeme spatřit na jevišti pietně převedené dramatické texty, nesoucí mnohé z výše pospaných neduhů. Zejména jsou mezi nimi pohádkové hry překypující verbalismem, infantilitou, snahou o prvoplánovou aktualizaci atd.

⁶⁷ Např. H. Krása; A. Hoffmeister: *Brundibár*; E. Schiffrer; I. Binar: *Vrat' nám ptáku Hastrmana* ad.

⁶⁸ Čermáková, Jarmila Hannah. *Sněhurka svatojánská, pohádka pro dospělé i dětské herce*. Praha, Dilia, 1994. 39 s.

Vzhledem k tomu, jak je obtížné činnost těchto skupin sledovat, je však jakékoli zobecňující tvrzení o nich přinejmenším nebezpečné.

Na rozdíl od meziválečného a poválečného Československa neexistuje v Čechách žádné profesionální divadlo zaměřené na divadelní tvorbu dětí, které by iniciovalo vznik nových dramatických textů. Na nedostatku her nezávislých na konkrétním dětském souboru se tedy evidentně podepisuje zejména nedostatek poptávky.

3.3.6. Rozsah dramatického textu pro DHD

Nový pohled na DHD, který přináší DV v 60. letech, se odráží i na délce inscenace a tedy i na rozsahu dramatického textu. Po celovečerních inscenacích začínají být za plnohodnotné považovány inscenace výrazně kratší. Ideální rozsah dramatického textu pro DHD ani ideální délka inscenace nejsou nikde přesně stanoveny. Eva Machková⁶⁹ pouze doporučuje, aby inscenace nebyla delší než jednu hodinu v případě dětí staršího školního věku. U dětí mladších se předpokládají útvary výrazně kratší. Tento požadavek se pochopitelně odráží v rozsahu dramatických textů.

Mezi aspekty, které určují doporučenou délku inscenace, patří například dětská paměť a schopnost koncentrace, které se během dětství teprve postupně rozvíjejí. Důležitá je však také praktická otázka času. Specifický způsob inscenačního procesu s dětským kolektivem vyžaduje velkou časovou investici. S komplikovanými tématy, větším obsazením, či rozsáhlejším dějem pochopitelně časové požadavky rostou.

Snad žádné dětské divadlo v Čechách nezkouší představení denně, jako je tomu v případě divadla profesionálního. Čas dětí je určován časem školním. Divadlu se většinou věnují jednou až třikrát týdně v odpoledních hodinách. Práce začíná v září a končí v červnu. Pokud však pedagog chce výsledek procesu zařadit do výběrové přehlídky, inscenace musí být připravena již v březnu. Možnost intenzivní práce může souboru poskytnout víkendové či týdenní soustředění.

Je možné samozřejmě připravovat inscenaci déle, než jeden školní rok. Tady však může být překážkou již zmíněný prudký vývoj dítěte. Během dvou měsíců letních prázdnin se dětská psychika výrazně promění a s ní i postoje a zájmy celého souboru. Při dlouhém zkoušení

⁶⁹ MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 112.

pedagog riskuje, že téma, které děti na počátku přitahovalo, je omrzí dříve, než bude inscenace u konce, nebo záhy po jejím prvním provedení. Často také po prázdninách dochází k proměně složení souboru. Víceletou práci si tedy mohou dovolit jen velmi vyspělé a pevné soubory se zkušeným pedagogem. Ani jejich inscenace ovšem většinou nepřesahují jednu hodinu.

V těchto podmínkách může neúměrný rozsah textu vést k povrchnosti inscenace, k nedostatečně propracovaným situacím, k obecnému a nepřirozenému hereckému projevu atd. Rozsah dramatického textu korespondující s podmínkami práce konkrétního souboru je proto velmi důležitým kritériem při výběru dramatického textu i při jeho vytváření.

3.4. Dětský herec a dramatický text

3.4.1. Specifika dětského hereckého projevu

Otázka dětského herectví je dosud velmi málo teoreticky zpracována. O to složitější je pochopitelně najít teoretickou oporu v úvahách o dramatickém textu ve vztahu k dětskému herci. Přitom pro rozbor dramatizací pro DHD je tato otázka zcela klíčová. Vzhledem k potřebě hlubšího výzkumu této oblasti, cílí tato práce spíše k vymezení základních omezení a možností hereckého projevu dětí, než k podrobné analýze jeho jednotlivých vývojových stádií.

DV pojmy „dětský herec“ či „dětské herectví“ v zásadě nevylučuje, je však nutno s nimi zacházet velmi opatrně. Přinejmenším je třeba odlišit „dětské herectví“ od „dětské hry v roli“. Oba jevy jsou založeny na vědomém fiktivním přerodu v někoho či něco jiného na základě nápodoby. Hra v roli je však jevem mnohem širším. Jedná se (stejně jako v případě hry obecně) o pro dítě zcela přirozenou aktivitu, které se nemusí učit a která nevede k žádnému cíli či produktu – její smysl je pouze v ní samé. Hra v roli je také jedním z ranných způsobů dětské reflexe poznávaného světa. V roli dítě v podstatě jedná na principu „kdyby“, jak ho popisuje K. S. Stanislavskij. Představa dítěte přirozeně aktivizuje jeho jednání a emoce, aniž by mu zastínila rozdíl mezi pravdou a fikcí.

DV chápe hru v roli jako svou hlavní metodu⁷⁰. Je součástí každé dramaticko-výchovné lekce, či aktivity. Skrze hru v roli získává dítě nové zkušenosti, učí se chápat svět očima druhého,

⁷⁰ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, Grada Publishing, 2008. s. 46 – 59.

v bezpečí fikce vstupuje do nejrůznějších situací a učí se je řešit. Hra v roli má mnoho rozličných podob. Pohybuje se na škále od primitivní nápodoby jediného vnějšího znaku (pejsek štěká, zajíc má dlouhé uši, maminka vaří...), až po vědomé vytváření komplikovanější psychofyzické charakterizace. Zahrnuje však i možnost „*hrát v různé míře autenticky sebe samého*“⁷¹. V naprosté většině případů předpokládá hra v roli značnou míru improvizace. Podstatné je, že dětská hra v roli ve své podstatě nepotřebuje diváka. Jako u hry obecně je smysl pouze v ní samé. Dítě vstupuje do rolí, i když si hraje o samotě. V hodinách DV se často uplatňuje tzv. „simultánní improvizace“, kdy všechny děti vstupují do rolí zároveň a jejich hra je tedy určená pouze jim samým.

Herectví je oproti hře v roli záměrnou a vědomou uměleckou činností, nástrojem uměleckého sdělení.⁷² Herec vytváří postavu jako umělecké dílo, kterým komunikuje s divákem – příjemcem díla. Podoba díla je tedy podřízena uměleckým záměrům herce a režiséra.

I dětská hra v roli, stává-li se součástí veřejně prezentované inscenace, získává tento komunikační rozměr. „*Do hry vstupuje další rovina komunikace, diváci, kterým je jevištní jednání určeno jako sdělení.*“⁷³ Silva Macková pro rozlišení hry v roli v rámci lekcí DV a jevištní prezentace role používá termíny „herní jednání“ a „jevištní jednání“⁷⁴. Zatímco v rámci herního jednání lze vstoupit do jakékoli role (záleží pouze na fantazii hráče), jevištní jednání přináší celou řadu omezení a požadavků. Role se stává součástí inscenace – uměleckého díla – a podílí se na vyznění jeho myšlenky. Zásadně sílí požadavek sdělnosti, který u dětské hry v roli nemusí být vždy primární. Dítě je vedeno k respektování místa, které je jeho roli v inscenaci vymezeno, k fixaci svého jednání v inscenaci, k respektu ke stylu inscenace atd. Sdělnost ovšem násobí i požadavky na technickou vybavenost herce – na jeho schopnosti hlasové, mimické, pohybové atd. Aniž by přestalo platit zásadní pravidlo, že práce v DHD je primárně směřována k rozvoji aktérů, získávají cíle umělecké a estetické mnohem větší váhu, než je tomu v případě herního jednání.

To však pochopitelně neznamená, že je dítě v rámci jevištního jednání nuceno k nepřirozené činnosti, ve které bude pouze plnit pokyny režiséra s absencí vlastní kreativity. Základním nejen výchovným, ale i estetickým požadavkem DHD je přirozený herecký projev dítěte.

⁷¹ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, Grada Publishing, 2008. s. 53.

⁷² VOSTRÝ, Jaroslav. *Předpoklady hereckého projevu*. Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1991. s. 1.

⁷³ MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno, JAMU, 2004. s. 139.

⁷⁴ Tamtéž. s. 139.

Jedině uvolněné a dobře komunikující dítě, které dobře ví, co říká, baví se vlastní hrou a své potěšení z ní sdílí s divákem, může představovat základ skutečného uměleckého sdělení či zjednodušeně řečeno diváckého zážitku. Poučená práce na roli respektující vývojová specifika dětí, pracující současně na prezentaci konkrétní role i na rozvoji osobnosti dítěte, je tedy cestou k naplňování cílů pedagogických, stejně jako uměleckých.

Termín „dětské herectví“ je někdy odmítán nebo nedoporučován zejména proto, že nevystihuje rozdíl mezi jevištním jednáním dospělých herců a dětí v DHD. Eva Machková například používá v případě dětských aktérů spíše termín „hráčství“.⁷⁵ Poukazuje tak na požadavek výrazného podílu hry v dětském jevištním projevu. Ovšem i herectví profesionálů či dospělých amatérů v sobě herní principy obsahuje. V případě dětských hráčů je tento prvek pouze výrazněji přítomen, slouží jako ústřední cesta k herecké postavě a nahrazuje v dětském hereckém projevu hereckou techniku, lidskou zkušenost atd. Zároveň je evidentní, že dítě je v rámci práce na inscenaci vedeno pedagogem k umělecké, tedy herecké práci a tato skutečnost není dítěti zastírána. Naopak pedagog postupně pracuje nejen na rozvoji psychofyzických kompetencí dítěte k jevištnímu projevu, ale i na růstu míry jejich vědomého používání (to ovšem předpokládáme nejdříve ve starším školním věku). Dítě je v DV vychováváno nejen ke komunikaci mezilidské, ale také ke komunikaci umělecké.

Vzhledem k tomu a s vědomím, že jsou v souvislosti s dětskou jevištní prací používány termíny jako „divadlo“, „inscenace“ apod., neshledává tato práce ani termín „herectví“ za problematický. Oporu pro jeho použití nalezneme v pracích významných pedagogů DV, jako jsou A. Pernica, S. Macková a další. „Dětským hercem“, je i v této práci tedy míněn aktér divadelního představení, kterému není více než 15 let. Termín „dětské herectví“ je potom používán jako synonymum pro jevištní jednání, jak ho charakterizuje Silva Macková a neznamená nutnou shodu se specifiky herecké práce dospělých.

Specifika dětského hereckého projevu jsou dána zejména zákony psychofyzického vývoje dítěte. Ten je do značné míry učen biologicky, nelze ho tedy urychlit či obejít. Je dán mimo jiné stádií rozvoje centrální nervové soustavy, která výrazně ovlivňuje celé období základní školní docházky. K podstatným vývojovým skokům v této oblasti dochází ještě v období

⁷⁵ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha, AMU, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004. s. 168.

dospívání.⁷⁶ „Psychika dítěte je ve vývoji, který je ve svém základě dovršen až na konci puberty a v období postpuberty [...] – arbitrární hranicí je zde věk 15let.“⁷⁷ Vedle biologických determinantů je třeba vzít v úvahu i životní zkušenosti dítěte. Už díky nim dítě nemůže mnoho životních situací a postojů vůbec pochopit, natož srozumitelně prezentovat na jevišti.

Podle Dominiky Špalkové⁷⁸ je základním rozdílem mezi hercem a dětským účastníkem inscenace míra záměrnosti tvorby. I dospělý herec „hraje v roli“. Prostředky, které k vytváření postavy používá však volí záměrně, za účelem konkrétního sdělení. Jazykem K. S. Stanislavského, herec používá „vnitřní i vnější techniku“, do služeb své role dává celou svou osobnost, celý svůj „psycho-fyzický aparát“⁷⁹ a činí tak vědomě.

Je nutno přiznat, že ani v případě dospělého herce není otázka záměrnosti a nezáměrnosti projevu docela vyřešena. O to těžší je, soudím, hledat její přesnou míru v dětském jevištním projevu. Přesto však považuji za důležitý poznatek D. Špalkové⁸⁰, že jedním z hlavních znaků dětského herectví je výrazná přítomnost dítěte v roli. V závislosti na věku je sice dítě schopno větší či menší míry autostylizace, velká část jeho jevištního projevu je však dána spíše přirozenými reakcemi dítěte na dané okolnosti než řízenou uměleckou činností. Mnohé vlastnosti dětské herecké postavy jsou vlastnostmi dítěte a nejsou dítětem vědomě pro službu postavě využity. Projev dítěte není iluzivní, jak by se mohlo zdát, ale „faktický“⁸¹. Alexej Pernica v této souvislosti mluví o výrazné přítomnosti „individuality dětského herce“⁸² v roli. Silva Macková pro dětský jevištní projev používá termín (ačkoli sama upozorňuje, že jde o označení nadnesené) „osobnostní herectví“⁸³. Anglický pedagog Brian Way určuje vývoj dětské charakterizace (tento termín je pro něj v podstatě totožný s termínem „hra v roli“)

⁷⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha, Universita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005. s. 24 – 29.

⁷⁷ PERNICA, Alexej. Herecká postava a dramatická situace. In PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. s. 122.

⁷⁸ ŠPALKOVÁ, Dominika. *Hra, herectví a děti, některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví*. Praha, 2002. 58 s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. s. 20.

⁷⁹ Termíny převzaty z LUKAVSKÝ, Radovan. *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

⁸⁰ ŠPALKOVÁ, Dominika. *Hra, herectví a děti, některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví*. Praha, 2002. 58 s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. s. 19. – 20.

⁸¹ Tamtéž. s. 20.

⁸² PERNICA, Alexej. Herecká postava a dramatická situace. In PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. s. 123.

⁸³ MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno, JAMU, 2004. s. 146.

právě podle míry vědomého přístupu k ní. Zatímco v předškolním věku předpokládá charakterizaci zcela intuitivní, nejvyšší, čtvrtou fázi vývoje charakterizace, tedy *záměrné tvoření postav*, klade až do období po čtrnáctém roce věku dítěte.⁸⁴

Toto tvrzení může sloužit jako jeden z argumentů pro hledání propastného rozdílu mezi herectvím a dětským jevištním jednáním: Chybí-li záměr, nelze mluvit o umělecké činnosti, která je pojmem herectví běžně označována. V dětském hereckém projevu ovšem nejde o absenci záměru, ale o pouhé jeho omezení. Dětská existence na jevišti rozhodně není do 15ti let zcela neřízená. Dítě již v mladším školním věku dokáže vytvořit postavu demonstrací výrazného vnějšího znaku, je schopno nadsázky, chápe, že zdůrazněním rysu může dojít k jeho zesměšnění apod. Skrze herní zkušenost dochází k pochopení, že záměrnou stylizací sebe sama může vyjádřit vztah k zobrazované skutečnosti.⁸⁵

Narozdíl od herectví dospělých nejsou vytvořeny ucelené systémy dětské herecké práce. V literatuře však najdeme různé způsoby dělení typů dětského hereckého projevu. Eva Machková sleduje vývoj dětského hereckého projevu od znakového (cca do osmi let) přes typový (cca od osmi, devíti let) až k civilnímu (cca od čtrnácti let).⁸⁶ Josef Valenta⁸⁷ zmiňuje tři roviny „*proměny hráče v jinou skutečnost*“: simulaci, alteraci a charakterizaci. Při simulaci jedná hráč sám za sebe ovšem ve fiktivních okolnostech. Alterace je charakterizována jako „*já, když jako hráč hraji nějakou postavu*“ a spočívá v nápodobě spíše obecných charakteristik, základních rysů typu, jednání, chování apod. Charakterizace je potom individualizovaný a komplexní (vnější i vnitřní) portrét postavy, „*jde hlouběji do vnitřních motivací a postojových nuancí postavy, do hledání jejích psychických charakteristik a zkoumání a vytváření jejího vnitřního života*“.

Není tomu ovšem tak, že by dítě při postoupení na vyšší vývojový stupeň předchozí stádium opouštělo. Popsané fáze jsou v podstatě uměleckými principy využívanými i v divadle dospělých (pouze simulace má blíže k psychodramatu, či dramaterapii než k divadlu). Zatímco u dospělých herců je však konkrétní styl hereckého projevu volen vzhledem k uměleckému záměru, pro dětského herce jde mnohdy o momentálně možné maximum.

⁸⁴ WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha, ISV nakladatelství, 1996. s. 129.

⁸⁵ ŠPALKOVÁ, Dominika. *Hra, herectví a děti, některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví*. Praha, 2002. 58 s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. s. 9.

⁸⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 136 – 137. tabulka č. 6.

⁸⁷ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, Grada Publishing, 2008. s. 54 – 58.

Volba hereckého stylu není v DHD tolik řízena uměleckými cíli jako spíše věkovými danostmi a záměrem pedagogickým. Zároveň se však často objevuje upozornění, že je velmi problematické stanovit paušálně, kdy a čeho je dětský herec schopen.⁸⁸ Jde tedy o dělení spíše orientační.

S jevištním jednáním dítěte školního věku je spojováno zejména druhé vývojové stádium – typový herecký projev⁸⁹, podle dělení Josefa Valenty – alterace⁹⁰. Postava v DHD se převážně skládá „z *demonstrování jednotlivých stránek člověka, především však jednání, akce, vnějších projevů a převládá v ní symbol, znak, vyňaté gesto*“⁹¹.

Důvodem je opět psychické zrání dítěte. V dosažení určité fáze se zrcadlí mimo jiné schopnost dítěte nejen zobrazovat, ale především vnímat lidskou bytost v její komplexnosti. Od redukce jevu na jeden nejvýraznější znak, přes schopnost vnímat lidi jako zástupce obecných skupin charakterizovaných již komplexem společných vlastností, až k zájmu o individualitu s jejími psychickými pochody.

Po celou dobu základní školní docházky je dětské myšlení a vnímání světa nutně více či méně zjednodušující. Konkrétní a realistické myšlení⁹² dítěte mladšího a středního školního věku mu dovoluje uvažovat pouze nad věcmi, které zná. Přirozeně eliminuje ze svého myšlení a paměti vše, čemu nerozumí. Svět je takový, jak ho dítě poznalo. Dítě neuvažuje nad tím, jaký by mohl být.⁹³ Až do počátků puberty je tak pozornost dítěte soustředěna primárně na vnější projevy – na chování a jednání.⁹⁴ Logická cesta k roli pro dítě mladšího školního věku je tedy nápodoba vnějších projevů postavy a výrazných rysů, které se v tomto jednání projevují.

V rané adolescenci, tedy mezi 11. a 15. rokem života, je dítě již schopno hypotetického uvažování. Má přirozenou potřebu pronikat pod povrch jevů a alespoň částečně nahlížet svět

⁸⁸ SLAVÍK, Mirek. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským souborem*. Praha, NIPOS-ARTAMA, 1996. s. 17; HNILIČKOVÁ, Hana: *Cesta s dítětem k roli na profesionálním jevišti*. Praha, 2000. Diplomová práce (Mgr). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. s. 33.

⁸⁹ MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 118 - 119.

⁹⁰ J. Valenta sám označuje alteraci za „běžnou úroveň hraní v DV.“ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, Grada Publishing, 2008. s. 56.

⁹¹ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha, NIPOS, 2007. s. 157.

⁹² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha, Universita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005. s. 250.

⁹³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha, Universita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005. s. 253.

⁹⁴ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova, Didaktika dramatické výchovy*. Praha, AMU, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004. s. 169.

v jeho složitosti. Má také potřebu se ke světu vyjadřovat a je schopno vnímat divadlo jako nástroj sebevyjádření. V tomto období se tedy již děti zajímají o hlubší stránky postavy, předpokládá se, že budou chtít vědět o postavě víc, budou chtít znát její charakterové vlastnosti, její životní situaci. Jejich intelektuální vyspělost jim často dovoluje orientovat se ve složité kompozici, v hereckém projevu pracovat – a to do značné míry vědomě – s ostrými střihy, s výraznou stylizací, s principy grotesky atd. Ve vnímání pubescentů však zároveň převažuje zjednodušující radikalismus, který je obranou proti nejistotě vyvolávající mnohoznačnosti jevů.

Schopnost detailní charakterizace, či schopnost civilního hereckého projevu jsou pedagogy kladeny až do vrcholné fáze rané adolescence, kterou Brian Way charakterizuje jako „zkoumání vnitřních příčin a následků, vnitřních motivací jednání“⁹⁵, tedy do věku 14 – 15 let.⁹⁶

Jako jednoznačně nejproblematictější a to i ve vrcholném období po čtrnáctém roce života jsou v dětském hereckém projevu spatřovány snahy o tzv. „psychologické“ herectví. Tedy o projev, kde je detailní charakterizace kombinována s prezentací komplikovaných vnitřních pochodů postavy. Schopnost empatie a uvědomění si citů druhých lidí je u dětí omezená po celou dobu školního věku. „Do puberty si dítě dokonce ani neuvědomuje určitěji své vlastní vnitřní pochody a nezajímá se o ně ani u sebe, ani u druhých.“⁹⁷ Raná adolescence je potom přímo charakterizovaná emočním egocentrismem⁹⁸, který vede pubescenta k domněnce, že jeho úvahy a emoce jsou zcela výjimečné. Pozornost pubescenta se sice obrací k vnitřním pochodům, vlastní emoční rozkolísanost ovšem jen těžko dovoluje porozumění složitým emocím a jejich srozumitelné zobrazení. Porozumění složitým emocím také pochopitelně komplikuje stále ještě omezená životní zkušenost mladého člověka.

V období pubescence navíc neustupuje, dokonce naopak dočasně sílí problematický přístup k vlastnímu tělesnému aparátu. Prudké vývojové změny, jako je zrychlený růst, zvětšení druhotných pohlavních znaků apod. s sebou přinášejí přecitlivělost člověka k vlastnímu tělu, nespokojenost s vlastními fyzickými proporcemi. To může pochopitelně mít za následek

⁹⁵ WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha, ISV nakladatelství, 1996. s. 129.

⁹⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 136 – 137. tabulka č. 6.

⁹⁷ MACHKOVÁ, Eva. s. *Jak se učí dramatická výchova, Didaktika dramatické výchovy*. Praha, AMU, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004. 169.

⁹⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha, Universita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005. s. 341.

mimo jiné nedostatečnou psychofyzickou harmonii člověka, tedy narušení přirozeného propojení „duše a těla“. Problém prezentace emocí tedy nespočívá v tomto období pouze v jejich porozumění, ale také ve schopnosti těla tyto emoce zobrazit.

Vzhledem k výše řečenému je symbolická herecká práce, nebo práce v rovině alterace, vnímána nejen jako vhodný přístup ke hře v roli, ale jako cesta k plnohodnotné herecké postavě DHD. „*Omezení hereckých možností žáků na typové postavy nepovažujeme za handicap.*“⁹⁹ Naopak ústup snah o psychologické herectví považuje Eva Machková za veskrze kladný jev spojený s šířením osvěty na poli DV a dětského divadla.¹⁰⁰

3.4.2. Dramatický text ve vztahu k hereckému projevu dítěte

Se všemi těmito aspekty dětské herecké práce je třeba počítat při vytváření dramatizace či původního dramatického textu pro DHD. Zároveň je ovšem lze vztáhnout i na posuzování dramatických textů hotových. Podle míry respektu k zákonitostem dětského jevištního projevu lze do jisté míry určit kvality díla. Ačkoli zajímavá postava s komplikovaným charakterem a pestrým vývojem může být oceněna pro své literární i dramatické kvality obecně, posuzována optikou dětské herecké práce může být shledána problematičtější.

Je-li dětský herecký projev do značné míry nezáměrnou, přirozenou existencí dítěte v okolnostech hry, získávají tyto „*dané okolnosti*“¹⁰¹ v DHD klíčovou roli. Text by měl tedy dětským hercům nabízet takové role, které jsou pro ně úkolem inspirativním, přitažlivým, zejména však srozumitelným. Postava, ale hlavně situace, do kterých tato postava vstupuje, by měly být jasné a přehledné, a to podle úrovně vnímání konkrétní věkové skupiny herců, kterým je text určen. Jedině srozumitelná postava s přehledným charakterem může potom sloužit osobnímu sdělení dítěte.

Obecně jsou předpokládány role umožňující zejména typový herecký projev. Postavy by měly být spíše zástupci obecných typů. Jejich charakteristika by měla být více či méně zjednodušená na podstatné rysy a to takové, které se vyjevují především v jednání, v interakci s ostatními postavami, v chování vůči nim. Je-li individualita hereckých postav v DHD dána

⁹⁹ MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno, JAMU, 2004. s. 149.

¹⁰⁰ MACHKOVÁ, Eva. *Dětské divadlo : sborník her pro dětské divadelní soubory/1*. Praha : Albatros, 1976. s. 10. – 12.

¹⁰¹ Termín převzat z LUKAVSKÝ, Radovan. *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

do značné míry individualitou herce, mohla by přílišná výstavba charakterů v textu tuto otevřenost hercově individualitě blokovat.

Je-li řeč o vytváření postav jako nositelů výrazného znaku či zástupců obecného typu, nepředpokládá se ovšem netvůrčí přebírání rysů postav dávno ustrnulých v rovině ustáleného klišé. V inscenační práci je takovým typickým klišé prezentace postavy starého člověka s nahrbenými zády a náznakem hůlky v ruce apod. V dramatickém textu najdeme tento princip např. v tradičním napodobování řeči Romů, Indiánů, v sentimentálních citových projevech apod.

Naopak by ani role určená žákům na konci povinné školní docházky neměla klást přílišné nároky na iluzivní zobrazení vnitřních pochodů postavy, tedy na psychologický herecký projev. To ovšem neznamena, že by se měla dramatika DHD docela vyhýbat zobrazení citů, pocitů, myšlenek apod. Silva Macková¹⁰² v této souvislosti varuje před nadměrným zobrazováním *psychických stavů* na úkor *psychických procesů* v zájmu zachování emocionální jednoduchosti rolí. Podle ní i zcela typová postava nevylučuje zobrazení psychických procesů, pochopitelně na vlastní, více či méně zjednodušené úrovni. „*Nemusíme přece ukazovat pouze že ,král je rozzlobený‘, ale ukázat i to, že ,se král rozzlobil‘.*“¹⁰³ DHD je však umožněna i jistá míra zobrazení komplikovanějších, např. ambivalentních vnitřních pochodů postavy. Spíše než iluzivní zobrazení jim však dobře slouží bezpočet epických principů, jako je ztělesnění myšlenek, vnitřních hlasů, reflexe ve formě deníkových záznamů, replik vypravěče atd.

Z vývojových fází dětského jevištního projevu také vyplývá, že větším problémem pro dítě mladšího školního věku je představovat postavy jemu podobné. Znaková či typová redukce charakteru postavy je výrazně snazší a přehlednější u postav pohádkových, zvířecích, symbolických apod. Portréty dětských hrdinů, kteří se dětskému herci charakterem a věkem podobají, představují naopak úkol poměrně složitý. Zejména rozsáhlejší příběhy ze současnosti, kterých literatura pro děti a mládež nabízí bezpočet, vyžadují mnohdy civilní jevištní jednání, tedy v podstatě iluzivní jevištní projev, a jsou tak vhodné až pro děti v rané adolescenci cca od jedenácti let.

¹⁰² MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno, JAMU, 2004. s. 140 - 141.

¹⁰³ Tamtéž. s. 141.

Při vytváření role v textu pro DHD, je však třeba mít na paměti také vizáž dítěte a z ní plynoucí omezení iluzivní prezentace. V tomto ohledu se podmínky jevištního projevu od neveřejné hry v roli výrazně odlišují. Například prezentace dospělého člověka a jeho problémů není problematická pouze nedostatečnou životní zkušeností dítěte, ale již tím, jak dítě vypadá. Dospělou postavu může dítě znázornit mnoha způsoby, ne však iluzivně. Například v rozhovoru dospělého a dítěte, vytvořeného pro dva herce stejného věku, je třeba zohlednit, že i přes pokročilou schopnost civilního projevu nelze s takovým dialogem pracovat realisticky. Maskování (např. v podobě umělých vousů) na tomto faktu pochopitelně nic nezmění. Zatímco dospělý herec v dětské roli se o realistické provedení většinou nepokouší, děti vedené k iluzivní prezentaci dospělého jsou jevem stále poměrně častým.

Ideální rozsah role v textu pro DHD nelze přesně stanovit a není to ani nutné. Je však třeba mít na paměti, že práce na divadelní inscenaci je v DHD, jak ho pojímá DV, záležitostí kolektivní a předpokládá relativně vyrovnané zapojení všech herců. To neznámá, že musí být všechny role naprosto vyrovnané svým rozsahem. Každé dítě by však mělo pocítit ve hře své místo a důležitost vlastní přítomnosti v inscenaci. V kvalitních textech pro DHD tedy v podstatě nenajdeme role epizodní vedle rolí neúměrně rozsáhlých. A pokud ano, počítá text například s propojením několika epizodních postav osobou jednoho herce apod. V DHD se nepřizpůsobuje počet vybraných herců textu, ale naopak text je uzpůsobován počtu členů souboru. Vedle konkrétních postav tak často autoři využívají různé podoby sboru, jako je kolektivní vypravěč, sborové ztělesnění myšlenek hlavní postavy, nebo více méně individualizovaný dav (drbny, sousedé, obyvatelé města, dvořané, novináři atd.)

S rozsahem role ovšem souvisí také množství textu, které je postavám určeno. Příliš rozsáhlý text může představovat několik zásadních překážek herecké práce. Zvláště v momentu, kdy dítě neovlivňuje znění replik (v případě snahy o zachování autorovy specifické poetiky, archaického charakteru klasického díla apod.), je třeba, aby dobře pochopilo smysl každé repliky a její účel. V běžných podmínkách DV nebývá podrobná práce s příliš rozsáhlým textem možná a dítě se v nedostatečně zpracovaném textu může uchýlovat k obecné deklamaci. Navíc v momentech nejistoty může mít dítě tendence „zachraňovat se slovem“, nejednat, pouze mluvit. Pokud jsou veškeré nutné informace a významy obsažené v rozsáhlých replikách, dítě necítí potřebu na jevišti fyzicky jednat.

Přirozené jevištní jednání však může být blokováno pouhým neúměrným požadavkem na paměť dítěte. Kapacita paměti mezi šestým a dvanáctým rokem výrazně vzroste. Znamená to, že paměť dítěte mladšího školního věku se od kapacity paměti dítěte staršího školního věku značně liší.¹⁰⁴ Lišit by se tedy měly i nároky na dětskou paměť. Stejně je to ovšem i se schopností koncentrace, která je v mladším školním věku výrazně nižší, než na konci povinné školní docházky.

Pro účely této práce je také důležité stanovit, do jaké míry a kdy je dítě schopno vnímat a vytvořit roli, tedy dramatickou postavu zachycenou v textu, jako celek. Tedy do jaké míry je schopno komplexní psychofyzické charakterizace postavy a to ve vývoji, kterým postava projde během hry, tedy vytvořit „oblouk“¹⁰⁵ postavy. Hana Hniličková (- Franková) určuje ze své praxe tři fáze hereckých dispozic dítěte.¹⁰⁶ Moment, kdy je dítě schopno vnímat roli jako celek klade Hniličková do fáze třetí, tedy po desátém roce života. Jiřina Lhotská považuje schopnost záměrné výstavby role u dětí do patnácti let za spíše výjimečnou dispozici, která se objevuje u dětí ke konci druhého stupně ZŠ, tedy ve věku čtrnácti, patnácti let.¹⁰⁷

Tato vlastnost dětských herců je zcela klíčová při volbě výstavby dramatického textu. Zejména v mladším školním věku by měl text nabízet dítěti možnost vnímat roli v každé scéně odděleně. Ideální z tohoto hlediska je tzv. „korálová metoda“, tedy epická forma dramatu, v níž je každá situace uzavřeným celkem, propojena s ostatními tématem, hlavní postavou apod. Až ve starším školním věku a v případě dětí nadaných a zkušených lze přistoupit k pokusům o uzavřenou formu dramatu, či dramatickou výstavbu textu.

Ačkoli platí, že role, kterou dramatický text dítěti nabízí, by měla respektovat vývojové zákonitosti dětského jevištního projevu, je zároveň nutné zdůraznit, že by role neměla za vývojem dítěte zaostávat. Nedostatečný úkol může znamenat pro dítě stejnou ztrátu motivace, jako úkol příliš náročný. Role by měla být pro dítě výzvou a to nejen na počátku práce a v jejím průběhu, ale v čase reprizování inscenace. Tato motivace by měla být jak v rovině

¹⁰⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I., dětství a dospívání*. Praha, Universita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005. s. 157.

¹⁰⁵ LHOTSKÁ, Jiřina. *Text a spontánní prvky dětského hereckého projevu; Texty pro dětské divadlo*. Praha, 1990. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra režie a dramaturgie. s. 54.

¹⁰⁶ HNILIČKOVÁ, Hana. *Cesta s dítětem k roli na profesionálním jevišti*. Praha, 2000. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. s. 18 – 19.

¹⁰⁷ Parafrázováno podle přednášky Jiřiny Lhotské, která se uskutečnila na katedře výchovné dramatiky DAMU, v Praze 14.5. 2010.

tematické, tak v rovině dramatické a divadelní. Role, stejně jako celá inscenace, by tedy měla být zajímavá svým sdělením i jako umělecký úkol.

4. Dramatizace pro divadlo hrané dětmi

4.1. Dramatická výchova a literatura

Dramatická výchova je úzce spojena s literaturou. Na základních uměleckých školách se obor praktikující dramatickou výchovu přímo nazývá „Literárně dramatický“. Před vstupem DV na vysoké školy se její pedagogové ve značné míře rekrutovali z řad učitelů českého jazyka. Literatura slouží pedagogům DV jako zdroj témat a námětů pro jednotlivé lekce či bloky lekcí, na základě literatury vytvářejí příběhová (školní) dramata i celé inscenace. Práce s literaturou pomáhá pedagogovi při hledání nových a přitažlivých příběhů, postav, specifických prostředí, atmosféry atd. Neodmyslitelná je literatura také od uměleckého přednesu, který je přirozenou součástí DV. Stejně je však s oborem spjato i tvůrčí psaní. Dítě je tedy v DV vedeno nejen ke schopnosti číst, vnímat a interpretovat text, ale také ho vytvářet. Od nepatrných básnických a prozaických pokusů, až po autorskou spolupráci na dramatickém textu.

Spojení s literaturou rozhodně není pedagogickou „z nouze ctností“, plynoucí z nedostatku vlastních nápadů. Práci s literaturou totiž poznává dítě nejen svět, ale také literaturu. Učí se pronikat do hlubších vrstev literárního díla, poznává širší jazykových možností, literární formy, uvědomuje si styl autora atd. Seznámení s literaturou, jejími druhy, žánry, konkrétními díly, je přímo označováno jako jeden z cílů oboru.¹⁰⁸

I divadlo, ze kterého dramatická výchova čerpá své prostředky, je s literaturou úzce spjato. Ačkoli moderní divadlo má bezpočet podob, stále převládají inscenace založené na interpretaci dramatického textu, poezie či prózy. Na rozdíl od divadla však původní drama (divadelní hra) zdaleka není nejrozšířenějším literárním druhem, se kterým se v DV pracuje. Hlavními v DV využívanými oblastmi literatury jsou literatura (próza i poezie) pro děti a mládež, mýty a legendy, vybraná epická a básnická díla české a světové klasiky. Tato díla nejsou v převaze pouze jako východiska práce v lekcích, ale i jako východiska inscenačního procesu. Nejrozšířenější cestou k inscenaci v kategorii dětí do patnácti let je dnes jednoznačně dramatizace. Druhou nejčastější skupinu inscenovaných textů tvoří různé druhy poetických

¹⁰⁸ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova, Didaktika dramatické výchovy*. Praha, AMU, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004. s. 39.

montáží. Sporadicky se objevují autorské dramatické texty. Původní dramata nevytvářená intencionalně pro DHD jsou spíše výjimkou.¹⁰⁹

Důvodů tohoto prvenství dramatizace je více: Chce-li pedagog vytvářet text „na tělo“ svému souboru či přímo v úzké spolupráci se souborem, nemusí být zároveň natolik schopným autorem, aby sám dokázal vytvořit kvalitní původní literárně dramatické dílo. Epická předloha, je-li správně zvolena, mu nabízí bezpočet velmi zajímavých námětů a poskytuje mu velmi důležité tématické, fabulační, ale i jazykové zázemí. Dramatizace neblokuje autora předem danou strukturou, či např. počtem postav, zároveň ho však neponechává ve vzduchoprázdnu odkázaného pouze na vlastní fantazii a schopnosti dramatika.

Nedostatečná autorská schopnost pedagoga není ničím odsouzeníhodným. Vedle osobních dispozic jde v praxi také o otázku časové investice. Jsou pedagogové, kteří každý rok musí vytvořit několik dramatických textů podle počtu skupin, se kterými pracují. Potřeba inspirace z literatury pro děti a mládež je tedy zcela legitimní.

Dramatický text pro DHD je svým charakterem do značné míry uměním užitým. Stojí-li na počátku vzniku díla jeho funkce výchovná, zejména ve formě myšlenky, kterou je třeba dětem vštipit, či tématu, se kterým je třeba je konfrontovat, může se autor snadno ocitnout ve slepé uličce nudné didaktičnosti, doslovnosti a polopatičnosti jako v případě zmíněných her ze života. Na rozdíl od dramatu pro DHD je v oblasti prózy a poezie mnoho velkých a výsostně kvalitních uměleckých děl, hodnocených literární kritikou i generacemi čtenářů, která jsou zároveň vhodná pro nedospělé čtenáře. Výchovná hodnota těchto děl je mnohdy hodnotou přidanou, je „ukryta“ v přitažlivém příběhu, kvalitním jazyce, zajímavých charakterech. V tomto ohledu je dramatizace pro DHD polem daleko bezpečnějším, než vytváření původních her.

Dramatizace je ovšem zároveň ideální cestou k proniknutí do hloubky konkrétního uměleckého díla. Skrze inscenační tvorbu dochází k podrobné analýze postav, k opakovanému setkání s problémem ve vlastní improvizaci i v improvizaci spoluhráčů. Situace literárního

¹⁰⁹ Luděk Richter uvádí přesné počty textů v letech 2000 – 2007: *hotové hry 3x, vlastní hry ze zdrojů souboru 9x, vlastní adaptace nedivadelní literatury – 133x*. zdroj: RICHTER, Luděk. Divadlo hrané dětmi v posledních sedmnácti letech. In PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dítě mezi výchovou a uměním, Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramatiku*. Praha, Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008. s. 24.

příběhu jsou nejen analyzovány, ale přímo prožity formou hry. Dítě je nuceno zaujmout k problémům nastoleným literární předlohou vlastní postoj a srovnat ho s postoji postav. Práce na dramatizaci také poskytuje prostor pro setkání dítěte s rozdíly formálních principů díla dramatického a epického. Během práce nalézá dítě „klíč“ k porozumění původnímu dílu, opravdu dílo „zná“. Smysl dramatizace je tak obousměrný. Práce na dramatizaci slouží k poznání epického díla, poznání epického díla je podmínkou jevištní interpretace dramatizace.

Z uvedených důvodů vnímají někteří pedagogové zpracování epické předlohy jako nejlepší možný způsob divadelní práce v DV. Rozšíření dramatizací v DHD je spojováno s jednoznačně pozitivními změnami oboru v 60. letech 20. stol.¹¹⁰

4.2. Termín „dramatizace“

Dramatizace je charakterizována jako „*přetvoření původně epické, obvykle prozaické literární látky, někdy však také lyrické předlohy do dramatického tvaru*“¹¹¹. Jde tedy o prezentaci původního díla prostředky díla jiného. Jinak řečeno jde o *metatext*¹¹². Základní princip dramatizace charakterizuje Iva Šulajová takto: „*Výchozí schéma primární literární komunikace autor 1 – komunikát – příjemce 1 se stává východiskem nového komunikačního procesu: autor 2 – komunikát o původním komunikátu (metatext) – příjemce 2.*“¹¹³

Přesnější vymezení termínu dramatizace je však komplikováno výraznou teoretickou nejednotností. Zvláště má-li být dramatizace zařazena do širší skupiny převodů literárního díla. Nesrovnalosti vyplývají mimo jiné z rozdílných způsobů třídění transformací.

Dramatizace je svou funkcí a strukturou textem dramatickým. Stejně jako drama je tedy vnímána jako nedílná součást jak struktury literární, tak struktury divadelní.¹¹⁴ Nejčastějším charakterizačním znakem dramatizace, který ji odlišuje od jiných typů transformace epického textu do dramatu, je její těsný vztah k epické předloze. Zdeněk Hořínek¹¹⁵ podle kritéria věrnosti předloze uvádí tři typy přenosu epického díla. Dramatizaci „*v běžném smyslu*“ klade

¹¹⁰ LHOTSKÁ, Jiřina. *Text a spontánní prvky dětského hereckého projevu; Texty pro dětské divadlo*. Praha, 1990. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra režie a dramaturgie. s. 45.

¹¹¹ *Slovník literární teorie*. Praha, Československý spisovatel, 1984, s. 84.

¹¹² ŠULAJOVÁ, Iva. Dramatizace jako teoretický problém, Divadelní revue. 2004. roč.15, č.4. s. 46.

¹¹³ Tamtéž.

¹¹⁴ ŠULAJOVÁ, Iva. Dramatizace jako teoretický problém, Divadelní revue. 2004. roč.15, č.4. s. 46.

¹¹⁵ HOŘÍNEK, Zdeněk. *Úvod do praktické dramaturgie*. Praha, ÚKVČ, 1981. s. 60 - 62.

mezi dva krajní typy: „jevištní přepis“ a „drama podle epické předlohy“. Označuje dramtizaci jako plnohodnotné dramatické dílo, které však zůstává „co možná nejvíce“ věrné danostem epické předlohy. Jevištní přepis je „nejadekvátnějším a nejpietnějším [...] způsobem přenosu uměleckého díla na jeviště“ který „důsledně respektuje literu předlohy“ nejen v dialogích, ale i v epických pasážích. „Drama podle epické předlohy“ charakterizuje potom Hořínek jako „nové, umělecky zcela svébytné dílo.“

Olga Panovová v rozbořech převodů literatury pro děti a mládež stejně jako Hořínek podmiňuje termín dramtizace „věrností“ předloze, kterou blíže specifikuje: „Jde o takové přetvoření epického literárního díla do dramatického tvaru, při kterém se zachovává hodnotový invariant originálu, tj. jeho ideově – estetická podstata.“¹¹⁶ Jinými slovy, podle Panovové by dramtizace měla zachovat myšlenku i styl předlohy. Narušení „invariantního“¹¹⁷ jádra předlohy, jakési podstaty díla, znamená porušení základního principu dramtizace. Pokud zbavíme transformaci předlohy byť jen jediné roviny invariantního jádra, můžeme stále dosáhnout zajímavé interpretace, nejde však již o dramtizaci.¹¹⁸

Iva Šulajová¹¹⁹ pro odlišení typů dramtizací, „potažmo typologii textových fixací dramtizace“, volí taktéž otázku vztahu k předloze. Termín dramtizace však neužívá pouze pro jeden typ, ale jako termín nadřazený, v jehož rámci lze najít nejrůznější „podtypy“. Může jít o krajní snahu „o ‚doslovný‘ převod původního díla na jedné straně, nebo o volnou inspiraci některým motivem, myšlenkou, postavou aj. a tudíž o vytvoření díla s volným (motivačním) vztahem k předloze“. Ovšem i Zdeněk Hořínek¹²⁰ uvádí, že svým termínem „dramtizace v běžném slova smyslu“ míní „celou řadu autorských přístupů“.

Vedle termínu dramtizace se objevuje mnoho označení způsobu převodu epického díla do dramatu a jejich pestré dělení. Nejčastěji se vyskytuje termín adaptace. Ten je používán zejména jako pojmenování převodu „jednoho díla či žánru (románu, divadelní hry) v dílo či žánr jiný“¹²¹. V takovém případě je potom dramtizace v podstatě vnímána jako jeden z druhů

¹¹⁶ PANOVOVÁ, Olga. *Cesty detskej literatúry na javisko*. Bratislava, Mladé letá, 1989. s. 102. (překlad všech citací ze slovenského jazyka: A. Hrnecková)

¹¹⁷ Tamtéž. s. 15.

¹¹⁸ Tamtéž. s. 88.

¹¹⁹ ŠULAJOVÁ, Iva. Dramtizace jako teoretický problém, *Divadelní revue*. 2004. roč.15, č.4. s. 51.

¹²⁰ HOŘÍNEK, Zdeněk. *Úvod do praktické dramaturgie*. Praha, ÚKVČ, 1981. s. 61.

¹²¹ PAVIS, Patrice. *Divadelní slovník, slovník divadelních pojmů*. Praha, Divadelní ústav, 2003. ISBN 80-7008-157-0. s. 20.

adaptace, spojený pouze a výhradně s žánrem dramatu.¹²² Iva Šulajová¹²³ navíc spatřuje rozdíl mezi adaptací a dramatizací v různě pojímané hodnotě literární. Zatímco dramatizace, jako jeden ze žánrů dramatu „je bližší převodu pouze mezi literárními druhy“ adaptace je spíše převodem „mezi jednotlivými druhy uměleckými“. Na rozdíl od dramatizace se tedy samostatná literární hodnota adaptace jeví jako druhotná.

Luděk Richter¹²⁴, který zakládá své třístupňové dělení převodů na míře epického/iluzivního přístupu, činí naopak z adaptace mezistupeň mezi jevištním přepisem a dramatizací. Zatímco v dramatizaci podle Richtera všechny informace vyplývají pouze z akcí dramatických postav „bez vypravěče, komentátora“, adaptace určité pasáže epického textu do dialogu převádí, ale nevyhýbá se epickým postupům, jako je vypravěč, komentování, vyprávění atd. Takový přístup třídění podle míry iluzivního zpracování předlohy Olga Panovová¹²⁵ shledává nedostatečným. Jako důvod uvádí, že epizace je pro moderní drama samozřejmým přístupem a její použití je rovnocenné s iluzivním principem. Jeho použití tedy není relevantním pro stanovení jasných rozdílů mezi jednotlivými typy transformací.

Richter¹²⁶ také dále třídí transformace podle toho, co dramatický text z předlohy zachovává - zda text, příběh, či myšlenku. V tomto třídění je adaptace „v širším slova smyslu“ charakterizována jako transformace, která zachovává z předlohy pouze příběh. Toto Richterovo dvojí třídění shledává tato práce příliš komplikovaným a matoucím a záměrně je opomíjí.

Vzhledem ke složitosti terminologického vymezení vystačí potřebám této práce termín „dramatizace“, který je charakterizován jako dramatický text se zřetelným vztahem k epické předloze. Tedy jako samostatný dramatický text, součást literatury a divadla zároveň. Tento termín je používán s vědomím, že zahrnuje celou řadu tvůrčích postupů, které vztah dramatizace k předloze blíže specifikují. Vedle pojmu „dramatizace“ jsou dále využita označení dvou extrémních přístupů převodu – „jevištní přepis“ a „drama podle epické předlohy“ tak, jak je charakterizuje Z. Hořínek. Termín „adaptace“ potom není vnímán jako

¹²² Ponechávám stranou další významy termínu adaptace ve smyslu úpravy, která má za úkol přizpůsobení díla „novému recepčnímu kontextu“ a to v rámci překladu textu z jiného jazyka i v jazyce původního díla. Viz PAVIS, Patrice. *Divadelní slovník, slovník divadelních pojmů*. Praha, Divadelní ústav, 2003. ISBN 80-7008-157-0. s. 21.

¹²³ ŠULAJOVÁ, Iva. Dramatizace jako teoretický problém, *Divadelní revue*. 2004. roč.15, č.4. s. 47.

¹²⁴ RICHTER, Luděk. *Literatura, divadlo a my, převod literárního díla do loutkového divadla*. Praha, ÚKVČ; Hradec Králové, KKS Hradec Králové, 1985. s. 73.

¹²⁵ PANOVOVÁ, Olga. *Cesty dětské literatury na javisko*. Bratislava, Mladé letá, 1989. s. 100.

¹²⁶ Tamtéž. s. 74. – 75.

jeden z druhů dramatizace, ale (zjednodušeně) jako termín „dramatizací“ nadřazený, představující převod literární předlohy v širším slova smyslu. Podobně jsou používána také označení „transformace“, či „převedení“.

Těsný vztah dramatizace k předloze ovšem neznamená, že dramatičtář nevytváří umělecké dílo, že není autorem. Přes svou věrnost předloze je dramatizace nutně interpretací předlohy, zprávou o subjektivním vnímání epického díla. Dramatičtář musí nalézt zcela nové prostředky, kompoziční, ale i verbální, kterými lze sdělit poznané stylově tematické jádro předlohy. Na základě jiného uměleckého díla tak dramatičtář vytváří umělecké dílo nové. Dramatizace zachycuje dialog autora dramatizace s předlohou, je její konkrétní interpretací, popř. aktualizací.¹²⁷ Co se týče autorství, je dramatičtář považován za spoluautora.

V Richterových úvahách o dramatizaci lze najít ještě termín „zdivadelňování“¹²⁸. Ten je sice v mnoha směrech sporný, vyjadřuje však podstatu odlišnosti díla epického a dramatického. Dramatizace neuvádí epické dílo pouze do jiné literární formy, ale do jiného znakového systému. Jinými slovy předpokládá „převedení druhého rozměru do třetího“¹²⁹. Tento třetí rozměr však nemusí nutně znamenat konkrétní scénickou realizaci. V takovém případě by totiž dramatizace v pouhé textové podobě nemohla být vnímána jako nezávislé umělecké dílo, ale jako pouhý materiál budoucí inscenace. Jak píše Milan Lukeš, dílem dramatika spíše než pouhý text je „abstraktní představa ‚inscenace‘“¹³⁰. Propojení literatury s divadlem se tak v dramatizaci projevuje v požadavku již v textu obsažené „možnosti scénického fungování“¹³¹. Aristoteles vymezuje drama (tragédii) jako „napodobení činu a hlavně pro něj jednajících osob“¹³². Dramatizace tedy není pouhým převodem epického díla do dialogů, ale zejména do obrazu jednání, tedy do dramatických situací. „...jeví se jako nezbytně nutné, aby každý dramatičtář jiných než dramatických předloh byl zároveň schopným dramatikem (tvůrcem situací).“¹³³

¹²⁷ ŠULAJOVÁ, Iva. Dramatizace jako teoretický problém, Divadelní revue. 2004. roč.15, č.4. s. 51.

¹²⁸ RICHTER, Luděk. *Literatura, divadlo a my, převod literárního díla do loutkového divadla*. Praha, ÚKVČ; Hradec Králové, KKS Hradec Králové, 1985. s. 8.

¹²⁹ Parafrázovaná citace Pavla Kohouta in ŠULAJOVÁ, Iva. Dramatizace jako teoretický problém, Divadelní revue. 2004. roč.15, č.4. s. 50.

¹³⁰ LUKEŠ, Milan. *Umění dramatu*. Praha, Melantrich, 1987. s. 7.

¹³¹ ŠULAJOVÁ, Iva. Dramatizace jako teoretický problém, Divadelní revue. 2004. roč.15, č.4. s. 50.

¹³² ARISTOTELES. *Poetika*. Přeložil František Groh. Podle vydání Společnosti přátel antické kultury z roku 1929. Praha, GRYP. 1993. 67 s. ISBN 80-85829-01-0. s.16.

¹³³ ŠULAJOVÁ, Iva. Dramatizace jako teoretický problém, Divadelní revue. 2004. roč.15, č.4. s. 50.

Základní prvky transformace epické předlohy do dramatu jsou podle Olgy Panovové: *Selekce, substituce, kondenzace, amplifikace, kompoziční operace a jazykové operace*. Tedy výběr použitých motivů, jejich nahrazování jinými, zhušťování motivů, přidávání nových a práce s dramatickou stavbou a jazykem. Míra uplatnění jednotlivých postupů je řízena charakterem předlohy, dramatinátorovým záměrem, adresátem, druhem divadla, pro který je dramatizace určena atd.¹³⁴ Tyto změny pochopitelně nejsou jen formální, ale nesou s sebou i podstatné změny významové. Jsou nástrojem umělecké výpovědi inscenace.

Požadavek zachování invariantního jádra předlohy nutně neznamena co možná největší míru zachování textu předlohy. Selekce – vzhledem k rozdílnému charakteru prózy a dramatu činnost nutná a logická – sice může ve větší či menší míře znamenat zúžení problematiky, nejde však o jednoznačně negativní zásah do původního díla. Selekce může být zároveň cestou ke zdůraznění či dokonce prohloubení myšlenky originálu.¹³⁵

Relativitu věrností předloze dokládá Olga Panovová¹³⁶ také na příkladu práce s původním dialogem. Pouhým přepisem dialogu z předlohy podle ní často vzniká „*charakterizačně málo funkční, převerbalizovaný dialog*“, který nedostatečně slouží jednání postav. Panovová dále mimo jiné upozorňuje na relativitu délky vět¹³⁷, která je způsobená „*odlišnou recepcí psaného a mluveného slova*“. Na rozdíl od epické předlohy, která se nikterak nebrání dlouhým košatým souvětím, dramatický dialog vyžaduje ve velké většině věty kratší s logickou stavbou. „*Příliš rozsáhlé repliky [...] děj rozdrobují a retardují, snižují napětí a zřejmě i pozornost diváka.*“¹³⁸ Vzhledem k odlišným vyjadřovacím prostředkům literatury a divadla tak může být blíže originálu ta dramatizace, která dialogy z předlohy nahrazuje „*variace na téma*“, které však lépe vyhovují zákonitostem dramatu a lépe rezonují v době a místě vzniku dramatizace. Vedle těchto dialogických „*variací na téma*“ však moderní dramatizace nabízí změny mnohem podstatnější: v chronologii situací, v jazykových prostředcích, fabulačních principech apod., jejichž využití neznamena nutně odklon od podstaty dramatizace.

¹³⁴ PANOVOVÁ, Olga. *Cesty dětské literatury na javisko*. Bratislava, Mladé letá, 1989. s. 14.

¹³⁵ Tamtéž. s. 88.

¹³⁶ Tamtéž. s. 89.

¹³⁷ Tamtéž. s. 35.

¹³⁸ Tamtéž.

4.3. Vývoj dramatizací pro divadlo hrané dětmi

Vstup dramatizací do dětského divadla v meziválečném období lze považovat za důležitý moment v dějinách DHD. Po suchopárných, nezáživných didaktických textech či pohádkových výpravných podívaných působí dramatizace jako závan čerstvého vzduchu. Na jeviště se tak mimo jiné dostává literatura pro děti a mládež, která v této době prochází prudkým rozvojem spojeným zejména s propagovaným novým pohledem na dítě a respektem k jeho specifickým vlastnostem.

Dramatizace epických děl nalezneme v práci Lídy Mellanové v jejím Divadle pro mládež. Miroslav Jareš v Legii malých uvádí dramatizaci Kiplingovy *Knihy džunglí*¹³⁹ přeloženou z ruštiny, Václav Vaňátko uvádí na jevišti malého d41 vedle dramatizací pohádek K. J. Erbena i vlastní dramatizaci *Robinsonky* Marie Majerové¹⁴⁰.

Tyto texty jsou většinou určeny inscenacím pro dětské diváky, kde hrají děti spolu s dospělými herci. Dramatizace následují profesionální divadlo svým rozsahem a výstavbou, trpí mnohomluvností, vyžadují mnohdy náročnou charakterizaci a nevykazují tvůrčí podíl dětských aktérů. Přesto však díky kvalitě svých předloh nabízejí mnohem zajímavější prostředí, charaktery postav, zápletky atd. než většina textů původních. „*Umožnily ve své době nový, náročnější pohled na dramaturgii pro děti, zejména její literární hodnoty, a konec konců přinášely i obohacení námětové.*“¹⁴¹

Srovnáme-li například původní texty Václava Vaňátka pro Divadlo mladých pionýrů, jako jsou např. *Malý partyzán* či *Chlapci z rybářské uličky* s jeho dramatizacemi literatury pro děti a mládež (*Robinsonka* či *Tři pohádkové hry*) nalezneme ve druhé skupině sice díla, která dětským hercům připravují neadekvátní úkoly a nesou další výše popsané neduhy své doby, jsou to však texty mnohem zajímavější kompozičně, tematicky, ale i jazykově. Nejsou tezovité ani agitační.

Epická předloha sama vede či dokonce nutí autory k zajímavým uměleckým postupům. V jinak realistické Vaňátkově dramatizaci *Robinsonky* Marie Majerové zůstávají v předloze

¹³⁹ KIPLING, Rudyard; WOLKENŠTAJN, Vladimír. *Maugli*. Praha, Dilia, 1957.

¹⁴⁰ MAJEROVÁ, Marie; VAŇÁTKO, Václav. *Robinsonka, Hra o děvčátku ze současného života ve 3 dějstvích*. Praha, České divadelní a literární jednatelství, 195-.

¹⁴¹ MACHKOVÁ, Eva. *O saní s mnoha hlavami: Dramaturgie a dramatika dětského divadla*. Praha, Pražské kulturní středisko, 1990. s. 10.

obsažené symboly a metaforická zveřejnění vnitřních pocitů hlavní hrdinky. V doslovu k vydání *Tři pohádkových her* komentuje potom Václav Vaňátko jazykovou podobu díla takto: „*V této hře je dosti tak zvaného vulgarismu, ale upozorňuji, že jsem se přesně držel předlohy B. Němcové tak, jak i ona slyšela pohádku z úst lidového vypravěče a zachovala její lidový ráz.*“¹⁴²

Dobrý vliv kvalitní předlohy dokazuje i srovnání dvou her Míly Koláře vytvořených pro Miroslava Dismana a Intimní divadlo. Díky spolupráci s M. Dismanem Kolář vnímá a respektuje ve svých dílech specifika dětských interpretů. První z nich – dramatizace *Broučků* Jana Karafiáta – využívá literárních kvalit předlohy. Charaktery a situace známého příběhu pojí autor s poznatky o možnostech dětského herce. Dosahuje tak na svou dobu velmi zajímavých výsledků. Původní Kolářova hra *O rozmazlené Pamele* vzniká dokonce v součinnosti s dětským interpretem.¹⁴³ Je zde evidentní snaha zachytit spontánní dětskou hru, zaznamenat výsledky dětské improvizace a také dát improvizaci a hře prostor v samotné inscenaci. Příběh hry je však velmi plytký, dialogy sentimentální, motivace postav nedostatečné a charaktery (zvláště v případě postavy pana Nebeského) nedůsledné. Přes nesporný experimentální význam díla působí hra – na rozdíl od dramatizace *Broučků* – didakticky a „neživotně“.

V 60. letech 20. stol. v souvislosti s šířením metod DV se v DHD objevují nejen nové inscenační postupy, ale také nové postupy převodu epického textu do textu dramatického. Inscenace jsou vytvářeny zejména s ohledem na dětského aktéra. Na minimum klesá počet dospělých v dětských inscenacích. V rámci nových výchovně estetických požadavků se od 70. let snižuje rozsah inscenací, tedy i dramatických textů pro DHD. Dramatizace je vyzdvižována jako jeden z nejlepších prostředků divadelní práce s dětmi. Vedle principu „hry na něco“ se objevuje například tzv. „vyprávěné divadlo“, „korálková metoda“, montáž, metoda stříhu apod. Některé z těchto principů jsou dodnes v DHD hojně využívány. Jsou však i takové, které jsou dnes již považovány za přežité. Sem patří zejména tzv. „dvorečková metoda“, zplaněná forma „hry na něco“. Je založena na rámci, kdy děti na půdě či dvoře náhodou najdou skříň či truhlu s kostýmy a rekvizitami a na základě tohoto nálezu se rozhodnou zahrát si divadlo. Sama o sobě je tato forma zcela v pořádku. Pouze se z ní stalo

¹⁴² VAŇÁTKO, Václav. *Tři pohádkové hry, Z repertoáru divadla mladých pionýrů*. Praha, Josef R. Vilímek, 1948. s. 93.

¹⁴³ DISMAN, Miroslav. Poznámky o vzniku, úkolu a inscenaci *Pamely* in KOLÁŘ, Míla. *O rozmazlené Pamele, veselá hra pro děti o pěti obrazech*. Praha, Vilímek, 1946. s. 52.

samoúčelné klišé. Rámec tohoto typu bývá většinou málo pravděpodobný, působí násilně, nedramaticky.

Osobností zakladatelského významu na poli dramatizace pro DHD je Jindra Delongová, dlouholetá vedoucí dodnes existujícího brněnského dětského divadelního souboru PIRKO. Jejím hlavním přínosem oboru je objevování nových námětů, kvalitních literárních předloh a jejich převádění na jeviště. Její nejznámější prací je dramatizace pohádkových příběhů *Zahrada Jiřího Trnky*¹⁴⁴ z roku 1970. Autorka zde volí formu jevištního přepisu s výraznými redukcemi. Rozepisuje text předlohy do replik postav a dvou vypravěček. Tato epická forma, zahrnující několik jen částečně propojených epizod knihy, je na poli DHD v pravdě novátorským činem.

Nové poznatky DV se podepisují i na díle Josefa Mlejnka. Zatímco v 60. tvoří většinu jeho díla původní hry ze života současných dětí, v 70. letech se i tento autor přiklání k dramatizaci. Významným počinem tohoto typu je Mlejnkova adaptace Komenského knihy *Labyrint světa a ráj srdce* pod názvem *Vandr do světa*¹⁴⁵. Mlejnek zde propojil události ze života dětí, které opouštějí základní školu a rozhodují se o dalším studiu a povolání, se situacemi z Komenského díla. Přinesl tak zároveň další objevný princip jevištní práce s prózou.

Zřejmě nejvýznamnějším dílem první fáze formování dramatického textu v rámci požadavků DV je hra Soňi Pavelkové *Střepinky* z roku 1977¹⁴⁶, která vznikla pro divadelní soubor LŠU z Ostrova. Jedná se o dramatizaci dívčího románu Zuzany Renčové a Jaroslava Nováka *Děvčátka s copánky*. Tento ve své době ještě zcela ojedinělý dramatický text je dodnes platným důkazem širokých možností moderní dramatizace pro DHD.

Název „*Střepinky*“ se vztahuje ke katenální výstavbě textu. Jde o izolované situace skládající se jako mozaika do jednoduchého příběhu citlivé dívky Lenky. Zároveň však název poukazuje i na obsah hry, kde není tolik důležitá fabule, jako obraz Lenčina zjitřeného vnímání světa. „*Byly to opravdu drobné útržky dívčí duše, rozbolavené a na každém kroku zraňované.*“¹⁴⁷

¹⁴⁴ TRNKA, Jiří; DELONGOVÁ, Jindra. *Zahrada*. In MACHKOVÁ, Eva. *Dětské divadlo 1: sborník her pro dětské divadelní soubory /1*. Praha, Albatros, 1976. s. 123 – 166.

¹⁴⁵ MLEJNEK, Josef. *Vandr do světa*. *Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky*. č. 21, s. 1 – 30. In *Tvořivá dramatika*. 2006, roč. XVII., č.3.

¹⁴⁶ NOVÁK, Jaroslav; Renčová Zuzana; PAVELKOVÁ, Soňa. *Střepinky*. Praha, DILIA, 1979.

¹⁴⁷ JOSKOVÁ, Zdena. *Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi*. *Tvořivá dramatika*, 1999, roč. X, č. 1, s. 11.

Dramatizace je založená na principu vyprávěného divadla s rozehranými epizodami. Děti na dobu jedné epizody vstupují do role, aby brzy opět splynuly s chórem. Postavy jsou tedy zejména typové. Příběh je rámován odkazem ke stromu na náměstí, symbolem „*lásky, ochrany, mámy a táty*“¹⁴⁸. Text netrpí mnohomluvností, ani popisností. Jazyk hry střídá řeč odposlouchanou „ze života“ s literárním jazykem doslova citovaných částí předlohy. Témata jsou opakovaně metaforicky zpracována ve verších a písňových textech. Nejzajímavější moment tohoto druhu je zřejmě rozpočítadlo, které odkazuje k absenci jednoho rodiče: „*Anta dvanta / utek táta...*“¹⁴⁹ Ve hře jsou přítomny poukazy ke každodennímu životu dětí – inscenátorů. Například je zde zobrazena tradiční hodina výtvarné výchovy, kde se místo kreativity cení jednota a stejnost. Objevuje se zde několik podob dětské hry – na honěnou, s panenkami, na schovávanou...

Dramatizace vypovídá mnohé o používaných epických inscenačních postupech, jako je vstup do role za pomoci jediného kostýmního doplňku, prostředí vyráběné citoslovci a zvuky přímo před diváky, imaginární rekvizity, či scénografické prvky vytvořené dočasně z těl herců. Je tedy několikanásobným důkazem ohromného skoku, který se na poli DV a DHD udál na počátku 70. let.

Svou absolutní převahu na poli DHD však získávala dramatizace velmi zvolna. V roce 1978 komentuje Eva Machková¹⁵⁰ nedostatek dramatizací v dětském divadle a převahu původních her pro dětské soubory staršího data. Machková sama čelí tomuto problému (mimo jiné) bohatou nabídkou dramatizovatelných předloh.

V osmdesátých letech, si potom Zdena Josková všímá, že nejrozšířenějším dramatizovaným žánrem v DHD jsou převody komediální pohádky.¹⁵¹ Usiluje tedy o rozšiřování žánrové pestrosti dramatizací a iniciuje vznik a hlavně publikaci zajímavých převodů kouzelné pohádky, současného příběhu ze života dětí, pověstí, dobrodružné literatury. Výsledkem této snahy jsou sborníky her s názvy: *Rozpustilé pohádky*, *Rozmanitosti pro dětská jeviště*, *Vrabčáci a hastrmani*, *Hofmanovy pohádky*, *Děti hrají divadlo...* ad.

¹⁴⁸ NOVÁK, Jaroslav; RENČOVÁ, Zuzana; PAVELKOVÁ, Soňa. *Střepinky*. Praha, DILIA, 1979. Scénická poznámka. s. 4.

¹⁴⁹ NOVÁK, Jaroslav; RENČOVÁ Zuzana; PAVELKOVÁ, Soňa. *Střepinky*. Praha, DILIA, 1979. s. 10.

¹⁵⁰ MACHKOVÁ, Eva. *Dětské divadlo, Sborník her pro dětské divadelní soubory /2*. Praha, Albatros, 1978. s. 16.

¹⁵¹ JOSKOVÁ, Zdena. *Děti hrají divadlo, Sborník scénářů pro dětské divadelní soubory*. Praha, Dilia, 1987. s. 4.

V současnosti je tedy dramatizace nejrozšířenějším druhem dramatického textu DHD. Ve svých vrcholných dílech dosahuje velmi zajímavých výsledků a připouští rozmanité žánry i formy. Kromě výše zmíněných se dnes na dětském jevišti setkáváme s detektivkou, sci-fi, díly české i světové klasiky, moderní bajkou, dívčím románem, deníkovými záznamy atd. Vedle osvědčených a opakovaně dramatizovaných předloh dokáží dnes někteří pedagogové – autoři pohotově reagovat na literární novinky a každoročně tak obohacují obor novými náměty.

4.4. Volba předlohy

Dramatizace určená DHD nese stejné výše popsané znaky, jako texty pro DHD obecně. Vzhledem ke kombinaci uměleckých cílů s výchovnými má dramatizace pro DHD svá pravidla, která ji odlišují od dramatizací pro dospělé herce i od dramatizací pro dětské diváky. Odlišnosti najdeme již ve způsobu a kritériích hledání předlohy.

Samo hledání předlohy tvoří v DHD důležitou a někdy i velmi časově náročnou součást inscenačně autorského procesu. Opět platí, že přes doporučovanou spolupráci se skupinou je volba látky nakonec závislá na rozhodnutí pedagoga, je součástí jeho autorsko-pedagogické zodpovědnosti. Eticky či umělecky nedostatečná předloha je vzhledem k výchovným cílům DHD chybou jeho autorské práce na dramatizaci. Volbu předlohy tedy lze, nebo je spíše třeba zahrnout do kritérií hodnocení kvality dramatizace.

Ať už předlohu vybírá pedagog sám, nebo spolu se souborem, vždy jeho výběr zásadně ovlivňují dva základní faktory. Zjednodušeně je lze pojmenovat jako kritéria umělecká – divadelní a dramatická, a kritéria určená potřebami konkrétní skupiny – tedy kritéria obsahová, výchovná a praktická.

Podle Evy Machkové¹⁵² je základem první skupiny kritérií posouzení přítomnosti dramatické situace, konfliktu. Tedy rozporu, který provokuje a řídí jednání postav. V DHD je potom zásadní pro úvahy o převodu charakter konfliktu – zejména je klíčový rozdíl mezi konfliktem vnitřním a vnějším. Ani jeden nevylučuje dramatizaci, každý však potřebuje zcela jiné kompoziční a inscenační prostředky. Důležitá je otázka dějů a to, zda a do jaké míry jsou

¹⁵² MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární předlohy pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti*. Praha, Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2000. s. 39.

„*názorně proveditelné*“¹⁵³. Dále je třeba posoudit, jaké jsou možnosti dramatické stavby látky, její rozsah, počet situací, jejich rozložení atd.

Důležitou připomínkou k výběru předlohy je také fakt fyzické jevištní konkretizace. Velká část světa literárního díla se dotváří až ve fantazii čtenáře. Některé, v epickém díle „nedourčené“, motivy postavy, místa atd. mohou být jevištní prezentací připraveny o půvab či sílu. To platí pro dramtizaci obecně. V DHD je potom třeba posuzovat jevištní konkretizaci také z hlediska jevištního jednání dětí. Zde je opět dramtizace výrazně determinována věkem herců. Je velký rozdíl v tom, o čem dítě může číst a co je necháme činit. Jevy jako jsou milostná vyznání, umírání, nemoc, zabíjení apod. mohou v dětském podání vyznít nevkusně, nepřírozně, trapně, či jinak nevhodně.

Vybíráme-li dílo, které nás či děti přitahuje jako čtenáře, musíme zvážit důvody přitažlivosti díla. Eva Machková¹⁵⁴ uvádí další oblasti, na než je třeba při výběru předlohy k dramtizaci brát ohled. Je třeba „*zvážit poměr jeho prvků ryze literárních ve vztahu k dramatickým*“. Věnovat pozornost přemíře lyrických či idylických kvalit, které jsou ve své podstatě nedramatické a subjektivní, tedy dramatu nepřátelské. Posoudit míru „*psychologie v charakteristice postav*“. Signálem problematické předlohy však může být i „*přemíra informací a nedramatických dějů*“ (Jako příklad takové předlohy uvádí Eva Machková román D. Defoa *Robinson Crusoe.*), „*převaha nebo důležitost dekorativních prvků*“ či „*přemíra úvah na úkor děje*“. Problémy může přinést také asociativní literární metoda, kdy jednotlivým událostem chybí příčinná vazba, či filosoficky laděná literatura, kde je „*téma obsaženo v přímém sdělení, ve slovní formulaci autora poznání*“.

Absence výše zmíněných požadavků ani přítomnost zmíněných překážek převodu pochopitelně nemusí nutně dramtizaci zamezit. Pro hodnocení textu je spíše důležité, do jaké míry si byl autor schopen poradit s komplikacemi, které předloha nabízí, a do jaké míry je naopak podcenil. Problém, kterého si je dramtizátor vědom ho naopak může přivést k zajímavému, netradičnímu způsobu práce s předlohou. Jsou případy textů, kdy zdánlivě „nevstřícná“ předloha vyprovokovala cenná a v oboru novátorská řešení.

¹⁵³ MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární předlohy pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti*. Praha, Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2000. s. 40.

¹⁵⁴ Tamtéž. s. 37 – 50.

Ačkoli tuto první skupinu kritérií nelze opomenout, specifika výběru předlohy DHD jsou určována zejména skupinou druhou - kritérii výběru textu s ohledem ke skupině. Alena Palarčíková formuluje tato kritéria ve formě následujících otázek:

1. *„Je námět dostatečně nosný, obsahuje dostatek podnětů pro dlouhodobější práci? Má literární předloha dostatečné literární kvality?*
2. *Obohatí práce vztahy ve skupině, posune úroveň spolupráce?*
3. *Je výběr vhodný vzhledem k věku dětí a jejich schopnostem?*
4. *Zaujme, osloví děti téma a i příběh natolik, aby je chtěly prezentovat formou inscenace?*
5. *Vyhovuje námět zaměření skupiny, obohatí její dosavadní inscenační zkušenosti?*
6. *Bude možné námět realizovat s počtem dětí (chlapců, dívek), který je v daném kolektivu? “*¹⁵⁵

Druhé kritérium – potřeby konkrétní skupiny – bere tedy v potaz věk skupiny, počet a pohlaví jejích členů, míru zkušeností s dramatickou výchovou a divadlem vůbec. Nelze vynechat ani momentální zájmy dětí, jejich životní situaci a vztahy ve skupině. Důležitá je pochopitelně také příležitost, pro jakou je text inscenován, plánovaná intenzita zkoušení, předpokládaná divácká skupina, hrací prostory, které má soubor k dispozici apod.

Ačkoli lze s ohledem ke skupině stanovit obecná pravidla a zákonitosti, vždy je třeba vnímat je pouze jako orientační. Každá skupina je jiná, její charakter se může zásadně proměnit s příchodem či odchodem jediného člena. Jedna vůdčí osobnost dokáže motivovat své okolí k nečekaným výkonům, ve věkově nevyrovnané skupině může vzor starších dětí urychlit vývoj dětí mladších. Látka, která je pro jednu skupinu volbou ideální, může být pro druhou skupinu volbou zcela nevhodnou. A to i v případě, že obě skupiny patří do stejné věkové kategorie.

Další kritérium, výrazně ovlivněné nízkým věkem aktérů, jsou pochopitelně mravní a vkusové kvality předlohy. Již setkání s literárním dílem dítě ovlivňuje. Není tedy žádoucí předkládat mu díla evidentně braková či vulgární. Taková díla (kýčovitě dívčí romány, rodokapsy apod.) se na hodinách dramatické výchovy velmi často objevují díky žákům samotným, kteří v nich nacházejí zálibení. V takových případech je úkolem pedagoga spíše

¹⁵⁵ PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. Praha, STD; Společnost Amatérské divadlo a svět, 2001. s. 22.

nasměrovat pozornost žáků k literatuře, která uspokojuje jejich potřeby a vychází vstříc jejich inklinacím, aniž by postrádala uměleckou hodnotu. U dětí do 15ti let to platí dvojnásob, neboť jejich hodnoty se teprve utvářejí, stejně jako jejich vkusové rozlišovací schopnosti. Ani v tomto bodě však nelze generalizovat. Jsou případy, kdy ze sporné předlohy vznikl důkladnou úpravou velmi zajímavý text, zpětně dokonce obhajující literární dílo. V poslední době je takovým případem například text Iriny Ulrychové *Holubi s.r.o.* podle románu *Holubí mambo* C.D. Payena.

Požadavek aktuálnosti zvoleného tématu, kterým se nutně řídí většina profesionálních scén, se v DHD primárně obrací do řad souboru. Téma musí být aktuální zejména pro aktéry samotné. Aby se text mohl stát osobní výpovědí dětí, musí promlouvat o něčem, co soubor považuje za důležité, respektive humorné, zajímavé atd. Vedle sociálního prostředí a událostí, které přímo ovlivňují život dítěte, je míra aktuálnosti tématu ovlivněna zejména dosaženým stádiem vývoje dětské psychiky. Podle těchto stádií lze stanovit obecně platné inklinace dítěte závislé na věku a pohlaví. Eva Machková¹⁵⁶ uvádí, že děti na prvním stupni ZŠ, preferují děje přehledné, které jim umožní orientovat se ve složitostech světa. Je pro ně tedy vhodná lidová pohádka. Příběhy ze života dětí, reflektující jejich skutečné problémy, jsou sice oblíbenou literaturou tohoto věkového období, vzhledem k vývoji hereckého projevu mohou být však problematické pro jevištní prezentaci.¹⁵⁷ Na druhém stupni ZŠ, v období pubescence se objevuje silná potřeba romantiky a dobrodružství a zejména možnosti zabývat se etickými otázkami a formulovat vlastní výpověď o světě. Co se týče rozdílu pohlaví, jsou chlapci zpravidla věcnější, orientovaní spíše navenek, ochotnější vstupovat do konfliktů, děvčata jsou spíše emocionálnější, orientovaná k mezilidským vztahům a preferují spíše smírná řešení.¹⁵⁸

Každé dítě musí samo projít procesem vývoje a poznávání světa i sebe sama. Díky věku svých aktérů je tedy DHD stále na počátku. To mimo jiné ovlivňuje otázku originality výběru předlohy. V profesionálním divadle je originalita dramaturgie důležitým a sledovaným faktorem. Není např. zvykem nasadit tentýž kus, který loni s úspěchem uvádělo konkurenční divadlo. Dětský člen souboru se však většinou se sebeznamější předlohou setkává poprvé. Četnost jejích dramatizací v minulých letech pro něj nehraje žádnou roli. Požadavek originality ve výběru předlohy zde tedy vzhledem k souboru nemá své opodstatnění.

¹⁵⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova, Didaktika dramatické výchovy*. Praha, AMU, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004.s. 177.

¹⁵⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární předlohy pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. Praha, Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2000. s. 32.

¹⁵⁸ Tamtéž. s. 32. – 33.

Ačkoli je však nalezení zajímavé a v DHD doposud neznámé předlohy spíše přidanou hodnotou, v praxi i teorii DHD je jednoznačně vítáno. Zvláště pozitivně jsou potom přijímána objevná zpracování předloh náročných a zdánlivě „nedramatizovatelných“. Dokonce i v případě, kdy je výsledná podoba dramatizace shledána problematickou, bývá samotný výběr předlohy oceňován (např. *Aha!* Aleny Palarčíkové¹⁵⁹). Dramaturgicky objevná řešení posunují obor dál, testují jeho hranice a nabízejí mu nové cesty a možnosti. Mnozí pedagogové tak originalitu předlohy za důležitý faktor výběru považují.

Ohled ke skupině ovšem znamená nejen determinaci jejími současnými možnostmi, ale i cílené směřování k jejich rozvinutí. Každá nová inscenační práce by měla skupinu posunout dopředu, měla by být „krokem vpřed“.¹⁶⁰ Měla by rozvinout technické divadelní dovednosti skupiny, zároveň ji vést k formulaci stále složitějších myšlenek. Vedle pozitivního směřování vývoje dítěte, je zde důvodem také intenzita a ochota práce souboru. Nejen příliš náročný, ale i příliš snadný či opakující se úkol může být důvodem ztráty motivace skupiny. Někteří zkušení pedagogové se proto snaží volit vždy takovou předlohu, která přesahuje momentální možnosti souboru, do které však skupina během práce „doroste“.

V případě posuzování hotových dramatických textů pro DHD bez znalosti skupiny, pro kterou byla původně dramatizace vytvořena, stejně jako bez znalosti původní inscenace, nelze pochopitelně uplatňovat veškerá kritéria řízená ohledem ke skupině. Vždy však lze zvážit přinejmenším obecné hledisko věku herců a s ním související míru náročnosti tématu, charakterů atd. I bez znalosti skupiny lze také posoudit etickou hodnotu předlohy.

4.5. Dramatizace větších epických celků

Rozsah dramatizace a potažmo inscenace je pochopitelně do značné míry ovlivněn rozsahem literární předlohy. Ten lze tedy označit za jedno z důležitých kritérií výběru látky pro dramatizování. Vzhledem k preferenci kratších inscenací v současném DHD jsou dnes většinou pro děti do patnácti let dramatizovány kratší literární útvary jako jsou pohádky, povídky či jednotlivé epizody. Dramatizace literárních celků rozsáhlejších, tedy románů, novel, rozsáhlých povídek apod. se vyskytují výrazně méně.

¹⁵⁹ Viz PROVAZNÍK, Jaroslav. Záznam ze semináře k inscenacím 3. bloku. *Deník Dětské scény*. Trutnov. 17. 6. 2008, č. 4. s. 72.

¹⁶⁰ PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. Praha, STD; Společnost Amatérské divadlo a svět, 2001.s. 26.

V posledních ročnících národní přehlídky dětského divadla *Dětská scéna* lze však zaznamenat nejen přítomnost dramatizací rozsáhlejších epických celků, ale i jejich nárůst. Rekordním byl v tomto ohledu zřejmě ročník poslední (2010), kde se objevily čtyři dramatizace tohoto typu na samotné přehlídce a jedna v širším výběru.

Principy práce v oboru dramatické výchovy kladou na převod rozsáhlejších předloh značné nároky. Vzhledem k omezeným časovým požadavkům DHD vyžaduje v naprosté většině případů větší epická předloha výraznou selekci prvků, motivů, situací, postav i celých dějových pásem. Při takových úpravách dojde velmi snadno k mnoha pochybením. Výsledná dramatizace tak může nakonec postrádat většinu kvalit, kvůli kterým byla předloha vybrána. Někdy jsou soustředěním na děj zcela potlačeny literární kvality díla, jeho atmosféra a poetika, jindy trpí text suchopárnými verbálními informacemi na úkor zobrazení dějů a konfliktů. Často je selekcí situací narušena logika děje, nebo jsou znejasněny motivace postav k činům. Jindy se ve snaze zachovat co nejvíce událostí původní předlohy vytratí z dramatizace řídící myšlenka apod.

Detailně vypracované charaktery postav, které rozsáhlá předloha často nabízí, se mnohdy zásadně míjí s věkem herců. Zejména s jejich technickými dovednostmi: schopností psychologického hereckého projevu, vytvoření kompaktní charakterizace postavy a zobrazení jejího vývoje.¹⁶¹

Cílem této práce tedy rozhodně není dokázat, že dramatizace většího dramatického celku je nutně krokem k lepšímu dramatickému textu nebo k cennější práci se souborem. Texty tohoto typu nemusí být (a také často nejsou) vnímány jako nutný krok vpřed v práci pedagoga či souboru. Mnohdy právě výběr složité látky znamená obrovskou ztrátu energie s minimálními výsledky. Soustředěná práce na předloze menšího formátu může být naopak základem mnohem kvalitnější práce umělecké i pedagogické.

Vedle vyjmenovaných úskalí má však větší epická předloha evidentní přednosti. Znamená výrazné rozšíření námětů pro DHD, objevuje zcela nové tematické oblasti, zápletky, motivy. Přináší hlubší zpracování tématu, více pohledů na danou problematiku, komplikovanější charaktery a vývoj mezilidských vztahů, bohatší zápletku. Dětským hercům nabízí hluboké

¹⁶¹ Viz kapitola 3.4.

setkání s kvalitními literárními díly, komplikovanější literárně autorskou práci či přitažlivé vícevrstevné role a situace. To vše může být pro dětský soubor důležitým krokem v jeho uměleckém vývoji. Mnohdy také dovoluje předloha toho typu vyjít vstříc zájmům dětí zvláště ve starším školním věku. Četba, kterou samy děti přinášejí jako náměty pro práci, patří velmi často právě do větší rozsahové kategorie.

Volba rozsáhlejší předlohy pro dramatizaci prověřuje hranice autorských, pedagogických i režijních schopností pedagoga a vyspělosti jeho souboru. Zároveň je však zkouškou hranic oboru DHD vůbec. Mnohé dramaturgické objevy či inscenační postupy, které si náročná látka vynutila, představují významné rozšíření možností DHD. Jako takové jsou tyto dramatizace důležité a jednoznačně vítané i v případě, že výsledek vykazuje nedostatky.

Snad žádný z autorů sledované oblasti se nevěnuje výhradně dramatizování větších epických předloh. Většina pedagogů pracuje se souborem více let, jejich dramatizace tedy sledují vývoj souboru a jeho možnosti. Někteří autoři se však k větším epickým celkům vracejí opakovaně a tato tendence se tak stává součástí jejich autorsko-pedagogického profilu. Často je evidentní, že při práci mají na zřeteli nejen rozvoj vlastního souboru, ale právě i celého oboru. Ačkoli se mění složení a věk souborů, v textech těchto pedagogů lze vysledovat opakující se rysy, které prozrazují specifický autorský rukopis. Ten je mimo jiné důkazem, že i přes výraznou spolupráci se souborem jsou tito pedagogové skutečnými autory výsledných děl.

4.5.1. Dramatizované předlohy

Nejrozšířenější skupinu dramatizovaných větších epických předloh po roce 1989 představuje literatura pro děti a mládež a to zejména próza s dětským hrdinou. „Dětským hrdinou“ je zde myšlena postava, která nese rysy dítěte do 15ti let. V naprosté většině případů jde o dítě lidské, vnitřní rysy dítěte však mohou nést i některé postavy zvířecí či pohádkové.¹⁶² Jde o postavu, která teprve postupně poznává svět a principy, na kterých funguje. Nemá dostatek zkušeností a teprve v průběhu děje je získává. Skrze ně potom lépe poznává nejen jiné (většinou lidské) bytosti, ale i sebe sama.

¹⁶² Více viz ULRYCHOVÁ, Irina. Příběh s dětským hrdinou v divadle hraném dětmi. In PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dítě mezi výchovou a uměním, Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramatiku*. Praha, Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008. s. 47.

Próza s dětským hrdinou má mnoho podob a v dramatizacích pro DHD po roce 1989 je zastoupena mnoha různými žánry. Zkoumaná oblast nabízí vedle humoristické prózy s dětským hrdinou (*Sísa Kyselá, Dobrodružství Toma Sawyera*) a prózy psychologické (*Říkali mi Leni, Jinak je s tebou amen*) také kvalitní příběh s dívčí hrdinkou (*Pět holek na krku, Ledový zámek*), či příběh detektivní (*Emil a detektivové, Případ svěřte Kallovi*). Velmi často dramatizované jsou také příběhy ze současnosti s fantastickými motivy (*Lenka a Nelka neboli AHA, Koralína, Jako v zrcadle, jen v hádance*).

Další dramatizovanou oblastí literatury s dětským hrdinou jsou pohádkové a fantasy romány. (*Ronja dcera loupežníka, Děvčátko Momo a ztracený čas, Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň, Čarodějův učeň*). Tyto předlohy se vyznačují většinou naší realitě vzdáleným prostředím a na statečného dětského hrdinu kladou úkoly, na které nestačí ani síly dospělých postav. Stejně jako před rokem 1989 je tento druh prózy dramatizován méně a s výraznějšími problémy.¹⁶³ Specifickým a mezi předlohami většího rozsahu výjimečným případem je bajka (*Holubí Mambo*).

Ačkoli se zdá, že je dětský hrdina svým věkem a svými problémy dětskému herci nejbližší, není jeho existence v dramatizaci pro DHD docela bez komplikací. Ve velké většině jsou tyto postavy složitými psychologickými portréty, kladoucími značné požadavky na přirozený civilní či dokonce psychologický projev dítěte. Čím má žánr předlohy blíže k realitě a současnosti, tím jsou jeho nároky na civilní herectví větší.

Přítomnost dětského hrdiny také často vyžaduje přítomnost postavy dospělé. Dospělá postava, ať už jde o obyčejného člověka, či o nadpřirozené postavy čarodějů apod., bývá mnohdy ztělesněním síly dítěti nadřazené a tím i podmínkou nosného konfliktu. Ztělesnění dospělých postav na dětském jevišti je ovšem přinejmenším problematické. Zvláště v případě, vyžaduje-li dospělá postava zobrazení vnitřních konfliktů, složité psychologie apod.¹⁶⁴

Vedle literatury intencionálně určené dětem se vyskytují i dramatizace klasické české a světové literatury. Tato skupina je nejméně početná, ovšem pro obor velmi důležitá. Svou nezastupitelnou roli hraje zejména její pedagogické hledisko. Dítě se setkává s díly (*Zlomky z Gilgaméše, Labyrint světa a ráj srdce, Krysař*), která jsou sice součástí povinné školní literatury, většina dětských, ale i dospělých čtenářů se k nim však nikdy nedostane. Ve většině

¹⁶³ Více viz kapitola 5.1.

¹⁶⁴ Více viz kapitola 7.2.

případů považují autoři dramatizací těchto předloh za důležité zejména zachování specifického jazyka předlohy. Jedná se tedy spíše o výrazně redukované jevištní přepisy. Při poučeném pedagogickém přístupu je taková předloha mimo jiné příslibem značného rozšíření zkušeností interpretace náročného textu a kultivace verbálního jevištního projevu.

4.5.2. Témata a motivy dramatizací větších epických předloh

Dramatizace větších epických předloh se tématicky příliš neliší od dramatizací předloh menšího rozsahu. Najdeme zde mnohá témata, která české DHD v rámci DV provázejí od jeho zrodu. Větší předlohy, jak bylo řečeno výše, spíše nabízejí hlubší a komplikovanější zpracování těchto témat. To platí i pro texty zkoumané oblasti.

Nejdůležitější a velmi tradiční skupinou témat je zpracování nejrozličnějších podob vztahů mezi vrstevníky. Silná je skupina vztahů sourozeneckých, které s sebou nesou motiv soupeření (o rodičovskou lásku, pozici v rodině atd.) spojeného ovšem se silným příbuzenským poutem. Některé dramatizace dokonce dávají vztahům mezi sourozenci větší prostor než předloha. Do jisté míry jimi například nahrazují vztahy hrdiny a postav dospělých (!...*jinak je s tebou amen!*).

Ve dvou případech se vyskytuje obraz vztahu jednovaječných dvojčat (*Aha!*, *Ruby a Garnet*). Existuje-li někdo, kdo má naprosto stejné životní podmínky a dokonce stejný vzhled jako hlavní hrdina, stává se obzvlášť palčivou otázkou vlastní identity. V obou případech projde vztah dvojčat velkou zkouškou, jejíž součástí je i rozchod a vzájemná nenávisť. Konec však vždy vede k pochopení a přijetí vlastní jedinečnosti a zároveň lásky k sourozenci.

Naopak dramatizace románu *Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň* téma rozporuplného vztahu čtyř sourozenců dostatečně nevyužívá. Zejména nedostatečně pracuje s podstatnou součástí předlohy – věštbou, která připouští záchranu Narnie pouze silami všech čtyř sourozenců najednou. Skrze ni děti pochopí, že pouze společně mohou mít sílu a moc. Právě v nedostatečné pozornosti k sourozeneckým vztahům spočívá základní problematika dramatizace.

Z vrstevnických vztahů ať už příbuzenských či nikoli je na dětském jevišti zvláště oblíbeným tématem spor mezi skupinou chlapců a skupinou dívek. Někdy je tento oproti předloze značně posílen (*Děti z Bullerbynu*, *Jmenuji se Tom*) někdy je dokonce do dramatizace implantován,

aniž by se v předloze vyskytoval (*Emile, Emile...*). Zmíněné předlohy jasně potvrzují, že tento věčně aktuální a v každém dětském kolektivu dobře známý svár dvou pohlaví je zároveň velmi dobrým nositelem dramatického konfliktu. Jako takový byl v DHD používán se stejnou oblibou jak v minulosti, tak v posledních dvaceti letech.

Časté jsou ovšem i zárodky blízkého vztahu dívky a chlapce. Mezi dramatizacemi rozsáhlejších předloh téměř nenajdeme klasický pohádkový příběh, kdy jsou závěrečné zasnuby odměnou za hrdinský čin. Spolu s pohádkovými archetypy mizí i ona stručně „konstatovaná“ blízkost princů a princezen, se kterou se musí vyrovnávat dramatizace menších útvarů. Větší předlohy nabízejí vztahy složitější, vznikající pozvolna, v nichž se většinou dotyčné postavy zprvu docela nevyznají (*Pět holek na krku, Už zase skáču, Sisa Kyselá, Čarodějův učeň, Ronja, dcera loupežníka, Ronja a Birk, Krysař*). Jistou výjimkou je román *Čarodějův učeň*, kde je láska presentována do značné míry jako pohádkově osudové pouto mezi mužem a ženou. Ostatní dramatizace prezentují lásku spíše jako pouto mezi přáteli. Jde o vztah založený na uznání kvalit druhého, na společných zájtech. Fyzická stránka lásky je docela vynechána. Ronja s Birkem jsou spolu svázáni na život a na smrt, dokonce se pokoušejí o společný život bez dospělých, vzájemně se však oslovují „sestro“ a „bratře“. Vztah Nataši/Nikoly k Petrovi v obou dramatizacích románu pro dívky *Pět holek na krku* je značně komplikovaný. Ani sama hrdinka docela neví, co k Petrovi vlastně cítí a její motivace ke kontaktu s ním se během příběhu mnohokrát promění. Obě dramatizace *Dobrodružství Toma Sawyera* pracují sice s motivem zasnub provázených polibkem, jde však přesto o vztah ve své podstatě kamarádský. Je pouze svázán pevnými pravidly ryze herního typu. Díky tomuto charakteru „lásky“ se ve zkoumané oblasti v podstatě nevyskytuje láska nešťastná a z ní plynoucí trápení.

Klíčovým tématem prózy s dětským hrdinou je hrdinovo hledání vlastní identity. Motiv tohoto typu je více či méně přítomen téměř v každé dramatizaci zkoumaného období. Některá díla jej však vyzdvihují jako hlavní téma, kdy dítě skutečně aktivně pátrá po tom kým, popř. odkud je (*Říkali mi Leni*), kde je jeho místo (*Labyrint světa a ráj srdce*), či sbírá odvalu přiznat, kým není (*Ruby a Garnet*).

V dramatizacích dobrodružné a fantasy literatury, kde obyčejní hrdinové prožívají neobyčejné věci a překračují meze svých dětských možností, se hledání identity stává hlavně poznáváním vlastních netušených kvalit. Svým jednáním tito hrdinové podávají důkaz o tom, že zcela

obyčejný člověk, má-li dobré srdce, vznešený cíl, umí naslouchat a dodržovat pravidla, může porazit sebemocnějšího nepřítele (*Letopisy Narnie, Čarodějův učeň*).

Autoři však opakovaně uvádějí na jeviště také postavy neobyčejné, které se vskutku liší od svých vrstevníků výjimečnou schopností sahající za hranice reálných možností dítěte (*Pipi Dlouhá Punčocha, Momo*). Takové postavy mívají velmi originální postoj k životu. Jsou výjimečně svobodomyšlné, nerozumí společenským konvencím, nacházejí zalíbení v jevech pro ostatní nudných nebo dokonce nepříjemných. Spíše než jejich schopnosti je to tedy charakter postav, který je činí blízkými dětskému čtenáři a vhodnými pro jevištní zpracování.

Stejně jako v próze s dětským hrdinou jsou i v dramatizacích hojně zastoupené postavy rodičů a popisy jejich vztahu s dětmi. I přes náročnou prezentaci dospělé postavy v DHD existuje v současných dramatizacích několik velmi zdařilých portrétů rodičů. Komplikovaný vztah s rodičem je mnohdy jedním z ústředních konfliktů dramatizace.

První tematickou skupinou jsou rodiče, kteří svou funkci neplní podle představ dítěte, z čehož plynou další problémy dětského hrdiny. Rodiče nemají na dítě čas, zejména kvůli pracovním povinnostem (*Pět holek na krku, Koralína, Momo*), nebo nedávají dítěti pocítit svou lásku a místo citu nabízejí dětem přísná pravidla a hrozbu trestu (*!...jinak je s tebou amen!*). Objevuje se však i téma skutečné absence rodičovské lásky spojené s motivem nevlastního rodiče (*Říkali mi Leni*).

Aktuální téma rozvodu se ve zkoumané oblasti vyskytuje pouze jednou. Ani jeden z rozvedené manželské dvojice však v textu nevystupuje. Zhoubný vliv rodičovské rozluky je prezentován skrze charakterové nedostatky jejich dítěte (*Aha!*). Přímému zobrazení rozvodu rodičů se dramatizace pro DHD vyhýbají. Důvodem jsou zřejmě přílišné požadavky, které by zobrazení konfliktu dvou dospělých postav kladlo na hereckou práci dětí. Zároveň může být rozvod tématem až příliš aktuálním. V dnešní době není výjimkou, že se některé z dětí v souboru ocitne v situaci rozpadu manželství vlastních rodičů. Pokud se některého z dětí téma osobně dotýká, může pro něj být práce psychicky náročná.

Naopak je však v DHD velmi častá přítomnost pouze jediného rodiče, způsobená odjezdem či smrtí druhého. V některých případech vytváří dramatizace takovou situaci i navzdory předloze. V dramatizaci knihy *Jinak je s tebou amen* je maminka na rozdíl od předlohy na

služební cestě, v textech *Ruby a Garnet* a *Aha!* jsou zcela vypuštěny zmínky o nevlastních matkách. V obou dramatizacích románu *Pět holek na krku* vystupuje pouze matka. Dramatizace tak zachovávají konflikt dítěte a rodiče, maximálně se ho však snaží zjednodušit. Všechna zmíněná řešení dramatizacím jednoznačně prospívají.

Pro DHD náročnější a proto také výrazně méně zastoupená je skupina rodičovských postav, které mají ke svým dětem vztah láskyplný. Pravdivé zobrazení citů dospělého člověka je pro dětského herce úkolem velmi náročným, ne-li přímo nesplnitelným. Hrozí zde zejména přemíra falešného sentimentu. Vřelé lásce loupežnického vůdce Mattise k jeho dceři Ronje sice autoři opakovaně nedokázali odolat (*Ronja a Birk*, *Ronja, dcera loupežníka*), většinou však s rozpačitými výsledky. Vyjádření lásky mezi rodiči a dětmi se spíše objevuje pouze na samém konci hry jako součást šťastného konce (*Říkali mi Leni*, *Koralína*). Pokud ovšem autor dramatizace dokáže nalézt prostředky pro nesentimentální obraz idylického vztahu dítěte a jeho rodičů jde o počín, který je v DHD třeba zvláště ocenit (*Už zase skáču...*).

Vedle těchto v podstatě tradičních témat se v posledních dvaceti letech objevují v dramatizacích větších epických předloh témata nová. Jejich charakter souvisí s vývojem společnosti i s vývojem pojetí DHD. Nelze říci, že by se dříve v dramatizacích pro DHD podobná témata vůbec nevyskytovala, po roce 1989 je jim však dán znatelně větší prostor. Obecně je lze charakterizovat jako „vážné“ problémy, před kterými by dospělí rádi své děti uchránili. Vyskytují se zejména v próze pro starší děti od cca jedenácti let a jsou téměř výhradně spojena s literárními díly většího rozsahu.

Nejvýraznější z této skupiny je téma smrti, tedy setkání dětského hrdiny se smrtí člověka a potřeba se s ní vyrovnat. Smrt byla dlouho málo přítomná nejen na dětském jevišti, ale i v literatuře pro děti a mládež vůbec. Ve zkoumané oblasti se však motiv smrti vyskytuje nečekaně často. V některých případech patří smrt pouze do prehistorie příběhu a sám text už řeší její pouhé následky a více/méně zahojené rány. Typická je v tomto případě smrt jednoho z rodičů, která se podepisuje na vztahu sourozenců či na současné situaci neúplné rodiny (*Aha!*, *Ruby a Garnet*, *Ledový zámek*, *Říkali mi Leni*).

Objevuje se zde však i smrt jako součást příběhu, tedy smrt jedné, na počátku ještě živé postavy hry. Ve dramatizaci *Případ svěřte Davidovi* se dětská hrdinka stane svědkem vraždy a jen o vlásek unikne vlastní smrti. V *Letopisech Narnie* je násilné zabití Aslana přímo jednou

ze situací hry. I přes nedostatky obou zmíněných dramatizací jde o tematicky důležité momenty. Zcela zásadní je však v této oblasti dramatizace M. Slavíka *Ledový zámek*, kde je metaforicky vyjádřena neschopnost mladé dívky vyrovnat se se smrtí přítelkyně. Druhým důležitým počinem je potom dramatizace knihy J. Gaardera *Jako v zrcadle, jen v hádance* kde se hrdinka během rozhovoru s andělem dokonce vyrovnává s blížící se smrtí vlastní.

Jiným „moderním“ tématem je šikana. Dítě je vydíráno či mučeno vrstevníky z různých důvodů. Samo má tajemství, jehož prozrazení se bojí (*!...jinak je s tebou amen!*), nebo je nevinnou obětí silnější skupiny útočníků, proti které se nedokáže bránit (*Krysař*). Vyskytuje si ovšem také problém fyzického postižení jedince. Postižené dítě musí bojovat nejen se svou slabostí, ale i s posměchem vrstevníků. Jeho úkolem je přijmout svou odlišnost a nalézt přednosti, díky kterým si může sebe sama vážit. Potom teprve získá i uznání druhých (*Už zase skáču...*).

Zajímavá je také práce autorů s „politickými“ okolnostmi příběhu. Naprostá většina zkoumaných dramatizací se soustředí na universální vztahy mezi postavami a potlačuje konkrétní dobové ukotvení příběhu, nebo příběh aktualizuje. Objevují se však i dramatizace, které ponechávají příběh na pozadí konkrétních historických událostí (*Říkali mi Leni*). Taková dramatizace má pro aktéry mimo jiné velkou informační hodnotu. Propojuje události z dějepisu s konkrétními lidskými osudy, které dítě v roli samo prožije. Tím se historická událost vyděluje z indiferentního školního učiva a stává se osobním zážitkem aktéra – jako taková potom nebývá zapomenuta.

Politická situace, která přímo ovlivňuje osudy postav příběhu, se ovšem objevuje i v pohádkovém bezčase. Například vláda Bílé královny v Narnii má stejné rysy jako totalitní vlády našeho světa a nese s sebou i stejné konflikty. Postavy jsou tak například nuceny k rozhodnutí, zda se bezpečně držet těch, kteří vládou, i přes nesouhlas s jejich praktikami, nebo proti nim bojovat a riskovat život, zda zradit důvěru bližního ze strachu o vlastní svobodu apod. Taková práce vychází vstříc zejména úvahám o občanských postojích a svobodě.

Ne všechna témata, která považujeme za aktuální a která jsou literatuře pro děti a mládež přítomná, se však ve zkoumané oblasti vyskytují. Sem patří zejména otázka pohlavního života, hledání sexuální orientace, homosexuality. Několikrát dramatizovaný dívčí román *Pět*

holek na krku tuto tematiku neobsahuje. Stejně tak moderní bajka *Holubí Mambo* zahrnuje hledání sexuální orientace, nevěru i homosexualitu, její dramatizace (*Holubi s.r.o.*) však tyto motivy zcela vynechává. Ačkoli jsou tedy tato témata dětem a mládeži přístupná, pro přímé zobrazení na dětském jevišti jsou stále shledávána jednoznačně nevhodnými.

Ve zkoumané oblasti se ovšem nevyskytuje ani například velmi aktuální téma rasismu. Zřejmě jde o téma v dětských skupinách nepociťované jako zásadní. Autoři ovšem volí jiné formy odlišnosti hrdiny bojujícího s předsudky okolí, které mají s rasismem mnoho společného, jako je např. zmíněný fyzický handicap.

5. Dramatická výstavba

Jeden z možných způsobů dělení dramatizací pro DHD jsou jejich kompoziční principy. Ve zkoumané oblasti jsou v zásadě zastoupeny oba základní konstrukční principy – výstavba dramatická i výstavba epická. Toto rozdělení je ovšem v dramatizacích pro DHD a v moderním dramatickém textu vůbec nutně pomocné a nepřesné. I v této práci jde proto spíše o orientační dělení na základě nejvýraznějších znaků dramatických textů připouštějící výjimky na obou stranách.

Už proto, že jsou dramatizace založeny na epické předloze, je jejich přiřazení k dramatické výstavbě komplikovanější, než je tomu z texty výstavby epické. Texty zkoumané oblasti, které inklinují k dramatické konstrukci, nevycházejí většinou ze snahy o vytvoření dramatu klasického typu. Východiskem a zároveň hlavním kritériem výběru textů zkoumaných v této kapitole je spíše základní rozhodnutí autora prezentovat příběh objektivně, tedy výlučně skrze jednání osob s kauzálním řazením událostí fabule, od nastolení problému, jeho řešení, k výslednému rozuzlení. V případě uvedených textů je tedy přesnější mluvit spíše o tendencích k dramatické výstavbě. Na rozdíl od výstavby epické předpokládá dramatická konstrukce vytvoření iluze a vtažení diváka do děje. Texty z této skupiny mohou být tak označovány také jako „iluzivní“. Ve srovnání s jinými konstrukčními principy se tendence k dramatické konstrukci textu v současnosti vyskytuje málo. Obecně je tento princip shledáván pro DHD náročným, až „nebezpečným“. Někteří pedagogové jej v rámci DHD výslovně odmítají¹⁶⁵.

Rys vlastní dramatické výstavbě, který se zásadně podepisuje na kvalitě uvedených děl, je předpoklad nosného řídícího konfliktu. Jeho absence či nedostatečná artikulace mohou být v díle inklinujícím k dramatické výstavbě pocíťovány jako zásadní nedostatek. Požadavek nosného dramatického oblouku klade velké nároky zejména na míru a způsob selekce událostí předlohy, zvláště v případě předloh většího rozsahu.

Hlavní argument proti iluzivnímu principu v dramatizaci pro DHD spočívá v již zmíněných omezených hereckých možnostech dítěte. Dítě zde nemá jiný nástroj vyjádření vnitřních

¹⁶⁵ Např. Lhotská, Jiřina. *Text a spontánní prvky dětského hereckého projevu; Texty pro dětské divadlo*. Praha, 1990. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra režie a dramaturgie. s. 55; JOSKOVÁ, Zdena. *Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi*. Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi. *Tvořivá dramatika*, 1999, roč. X, č. 1, s. 10.

pochodů postavy, než je jednání v situacích. Často tak objektivně vytvářené postavy v dramaticky konstruovaném textu předpokládají psychologický či civilní způsob hereckého projevu. Nejde sice o nezvratné pravidlo, praxe DV však takovou inklinaci potvrzuje. Zejména se však s dramatickou výstavbou pojí potřeba prezentovat postavy v jejich vývoji.

Je však třeba doplnit, že dramatická konstrukce textu neurčuje nutně iluzivní způsob scénického provedení. To nejlépe dokazují videozáznamy představení zkoumaných dramatizací, kde jsou použity četné zcizující efekty, či prostředky tzv. „chudého divadla“¹⁶⁶ – zejména v oblasti výpravy a jevištních kouzel. Ty jsou ovšem kombinovány s iluzivní – a vesměs problematickou – prací s postavou a situací.

5.1. Dobrodružná a fantasy literatura pro mládež

Žánr, který inklinuje k iluzivní prezentaci událostí nejčastěji, je dobrodružná a fantasy literatura. Příběhy tohoto typu obsahují jasně vymezenou hranici mezi dobrem a zlem, překypují akcí a napětím. V jejich centru stojí hrdina, jehož vlastnosti a výchozí životní podmínky nejsou nijak výjimečné. Je postaven do situace, kdy musí překonat vlastní strach a postavit se nepříteli mnohem silnějšímu, než je on sám. Na tomto souboji závisí nejen osud hrdiny, ale celého společenství. Na cestě k vítězství musí hrdina překonat mnohé překážky, většinou s nasazením vlastního života. K cíli mu dopomůže jeho v jádru dobré srdce v kombinaci s pomocí přátel.

Příběhy jsou vždy zasazeny do nějakého výjimečného a naší realitě vzdáleného prostředí. Odehrávají se v exotických krajích, v zemi fantazie, v zakletém domě, v hluboké minulosti apod. Popisy takových míst – bytostí, krajiny atd. – jsou důležitou součástí charakteru těchto literárních děl. Jde o uzavřené světy, kde platí většinou zcela odlišná pravidla než ve světě reálném. V rámci těchto pravidel lze obhájit jakýkoli fantastický jev jako přirozený a logický. Podmínkou hrdinova úspěchu je potom mimo jiné schopnost a ochota se v těchto pravidlech zorientovat a respektovat je.

Pozornost předloh tohoto typu se upírá zejména k jednání hrdiny, často přímo fyzickému. V jejich centru je hrdinův dlouho vyrovnaný boj s nepřítelem nebo hrdinovo putování s

¹⁶⁶ Původně termín J. Grotowského se dnes – zvláště v kruzích DV – používá jako synonymum divadla, které se obejde téměř bez rekvizit a scénografie. Proměny prostředí jsou založeny mimo jiné na pohybu divadelního znaku, kdy jeden předmět zastupuje předměty a jevy jiné - jeho funkce se mění v závislosti na hercově jednání s ním.

překonáváním nástrah. Základním zdrojem napětí potom není vnitřní rozpor hrdinův, ale neustálé ohrožení jeho života, vybízející ho k novým činům. Tyto vlastnosti lze vzhledem k DHD shledat „výhodnými“. Nehrozí zde nebezpečí příliš komplikované psychologie postavy a naopak se nabízí mnoho vnějšího, na jevišti fyzicky zobrazitelného jednání. Pozornost k hrdinovým činům na jeho náročné cestě k vítězství také přímo vybízí dramaturgy ke kauzálnímu řazení událostí příběhu.

Zkušenosti pedagogové ovšem dobře vědí, že volba předlohy tohoto typu pro dětské jeviště přináší mnohé obtíže.¹⁶⁷ Boj na život a na smrt s sebou automaticky nese patos, se kterým se na jevišti DHD pracuje těžko. Velká část v předloze popisovaného jednání hrdinů (létání, souboje, magické proměny atd.) je navíc náročná na jevištní prezentaci. Stejně je to i s vytvářením iluze zobrazovaného prostředí. Působnost fantastických krajů a míst bývá mnohdy právě v jejich literární nekonkrétnosti. Obrovské obry, fauny a kentaury, tajemné hrady, kruté bitvy atd. si může dětský čtenář představovat, nebo mohou sloužit jako výzva filmovému průmyslu. Divadelní prostředky, zvláště prostředky DHD, se však jejich iluzivnímu líčení logicky brání.

Sledovaná oblast nabízí tři dramaturgie těchto předloh, které nesou znaky dramatické výstavby: *Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň*¹⁶⁸, *Momo*¹⁶⁹ Petry Rychetské¹⁷⁰ a *Čarodějův učeň*¹⁷¹ Andrey Zlatníčkové¹⁷². Předlohy těchto textů lze označit za kvalitní četbu pro mládež, které vedle napínavých příběhů zpracovávají zajímavá témata. Všechny tři dramaturgie se soustředí na chronologické zobrazení činů hlavního hrdiny od nahlédnutí problému až po konečné vítězství. Jejich společným znakem je snaha o maximální zachování vyprávěného příběhu v jeho původní podobě a bohatosti. Zároveň lze však zaznamenat kontrastní potřebu udržet rozsah textu v pro DHD únosných mezích. Dochází tak ke kondenzaci událostí a k selekci jiných. Autoři vypouštějí scény, které pro logiku děje nejsou potřeba. Tam, kde shledávají děj složitým, se pokoušejí nalézt přímější cestu k cíli. Selektace je ovšem řízena také (spíše podvědomou) tendencí k uzavřené formě dramatu. V jejím zájmu

¹⁶⁷ MACHKOVÁ, Eva. *O sani s mnoha hlavami: Dramaturgie a dramatika dětského divadla*. Praha, Pražské kulturní středisko, 1990.s. 12 – 14.

¹⁶⁸ LEWIS, Clive Staples; RYCHETSKÁ, Petra: *Letopisy Narnie, Lev, čarodějnice a skříň*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

¹⁶⁹ ENDE, Michael; RYCHETSKÁ, Petra. *Momo*. Nevydáno, duben 2001.

¹⁷⁰ Petra Rychetská je zakladatelkou a vedoucí DDS Brnkadla, který působí při Centru volného času v Brně - Lužánkách.

¹⁷¹ PREUSSLER, Otfried; ZLATNÍČKOVÁ, Andrea. *Čarodějův učeň*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

¹⁷² V době účasti na dětské scéně v roce 2004 působila Andrea Zlatníčková jako učitelka a vedoucí Divadelního souboru Klabastr Klabum na ZŠ Pavlovská Brno – Kohoutovice.

např. eliminují autoři epizody hrdinova putování na nejpodstatnější momenty, či vypouštějí epizodní postavy. Tímto způsobem vytvářejí děj v zásadě dobře srozumitelný. Zjednodušení příběhu však není bez následků. Epická předloha se mnohým zásahům svou podstatou vzpírá.

Zvláště v prvních dvou případech – *Letopisy Narnie* a *Momo* – má například selekce epizod za následek výrazné usnadnění cesty hrdinů k vítězství. V Narnii bojují čtyři sourozenci za osvobození bájně země ze spárů Bílé čarodějnice. Děvčátko Momo zachraňuje lidský čas, který kradou šedí muži. V sázce je vždy nejen život hrdinů, ale také jejich přátel a celé země/světa. V obou dramatizacích však tito hrdinové překonávají daleko méně překážek než v předloze. Tento jev je patrný zejména v závěru obou textů: V *Letopisech Narnie* docela chybí formování Aslanovy armády a přípravy na boj. Nejdůležitější moment – bitva s čarodějnici – je potom vyřešen pouze krátkou scénickou poznámkou. Momo namísto složité a nebezpečné honičky po celém městě a podzemí postačí k likvidaci zlodějů času jedno rychlé zavření dveří. Dívka ani květ času, který musí střežit, při tom dokonce nejsou nijak ohroženi. S jednodušším bojem se ovšem snižuje i cena dosaženého vítězství.

Vynechání drobných epizod a peripetií je tak sice logickým způsobem, jak se vyhnout neúměrné délce dramatizace a následné inscenace, ztrácí se však díky němu podstatná část dobrodružství. Taková ztráta při dramatické výstavbě textu hraje důležitou roli. Spolu s ní se otupuje konflikt a dochází ke zploštění dramatického oblouku.

V dramaticky vystavěném textu nemají autoři téměř žádný jiný informační prostředek, než je dialog. Dostávají se tak do logického rozporu. Na jedné straně se snaží chránit dramatičnost a stručnost dialogu, na straně druhé potřebují vybudovat informační zázemí příběhu. Výsledkem jsou potom mnohdy nedostatečně vysvětlené situace, které postrádají logiku, nebo naopak situace mnohomluvné a zcela nedramatické. To má za následek mimo jiné nedůslednou práci s pravidly zobrazovaného světa, která je společná všem třem dramatizacím.

V románu M. Endeho *Děvčátko Momo a ukradený čas* je vybudován velmi složitý systém kradení a konzumace času, míry moci, kterou zloději času mají, a způsobů, jak je o ni lze připravit. Dramatizace ve snaze po zjednodušení tento systém mění, svou verzi „pravidel“ však nedostatečně propracovává a nedůsledně dodržuje. Dopouští se tak prohřešků proti logice a srozumitelnosti příběhu. To je patrné právě v redukovaném závěru, kde se problémů

s logikou sejde hned několik najednou. Šedí muži se např. rozplynou proto, že nemohou otevřít bránu času. Momo však tuto bránu vzápětí bez problémů a bez vysvětlení otevírá atd.

I v poměrně zdařilé dramatizaci *Čarodějův učeň* najdeme momenty, které postrádají odůvodnění. V závěru předlohy se Krabat učí odolat mistrově vůli, aby mohl své milé Kantorce dát znamení, až ho bude vybírat mezi ostatními havrany. Proto se také Krabat vyděsí, když mistr Kantorce zaváže oči – v takovém případě totiž Kantorka jeho znamení neuvidí. Dramatizace však postrádá informaci, že mistr v momentě výběru ovládne vůli svých učedníků – havranů a oni tak činí pouze to, co mistr dovolí. Bez této informace však Karabatovo cvičení v odolnosti vůči mistrově vůli postrádá smysl. Jiné informace se naopak ve hře objevují zcela zbytečně. Tondův nůž, který Krabat dostává, složí dvakrát jako připomínka kamaráda. Fakt, že změnou barvy ohlašuje nůž nebezpečí je nepodstatný, neboť dramatizace s tímto motivem nadále nijak nepracuje. V některých momentech dochází i k nedůslednosti – Krabat říká, že jeho život může zachránit pouze dívka. Teprve o několik scén později však dostane tuto informaci od Jury.

Největší problém těchto dramatizací – opět zejména prvních dvou – jsou vazby mezi postavami. Autoři se snaží zachovávat co nejvíce motivů a postav předlohy, pro nedostatek prostoru však nestihnou vybudovat vztahy mezi nimi. V případě *Momo* například bolestně chybí expozice, která by nastolila přátelství Momo s lidmi z města, zejména s jejími nejlepšími přáteli Beppem a Gigim. Není jasné, z čeho se tato přátelství zrodila, čím jsou pro sebe přátelé vzájemně důležití atd. Bez vztahů však chybí motivace hrdinských činů a úsilí hrdinů postrádá vnitřní smysl.

Absence vztahů je také určující vlastností nejproblematictější dramatizace – *Letopisů Narnie*. Záchrana země je v předloze zároveň důležitou zkouškou charakterů čtyř sourozenců. Velkým vítězstvím je pochopení sourozenců, že jejich síla tkví v jejich spolupráci. Že nikdo z nich není nahraditelný. Tento motiv je navíc podpořený věštbou, která vyžaduje čtyři lidské vládce na trůně Narnie, ne více, ne méně. Proto jsou tolik důležité proměny vztahu sourozenců v průběhu děje. Pouhé jejich nepřátelství může veškerý boj zhatit.

V této dramatizaci však chybí ještě jeden zásadní vztah – vztah postav k Narnii. Líčení překrásné přírody a zázračných bytostí je velmi důležitou součástí předlohy. Všichni obyvatelé Narnie svou zemi milují a brzy ji naučí milovat i čtveřici sourozenců. Děti

nepomáhají pouze bytostem, ale zachraňují krásnou zemi od neutuchající zimy. Proto je také důležitý popis postupné změny počasí. Ve hře je však tento motiv zcela vynechán. Znovu nabytá svoboda země je v konci hry vyřešena jediným výkřikem paní Bobrové: „*At' žije Narnie*“¹⁷³. Bez předchozího vztahu k zemi však tento výkřik nemá logiku.

S absencí vztahů dochází v tomto textu zároveň k absenci tématu dramatizace. Chybí zde jasný důvod, proč je nám příběh vyprávěn. Témata, která předloha nabízí, jako je zrada nejbližších, život v nesvobodě, sebeobětování apod. jsou v dramatizaci zcela opomenuta. Dochází tak k – jen zdánlivě paradoxní – situaci, že dramatizace, která se maximálně snaží zobrazit co nejvíce z předlohy, je ve výsledku předloze velmi vzdálená.

Oproti *Letopisům Narnie* dvě další předlohy přeci jen prokazují jisté soustředění na řídicí téma dramatizace. Autorka *Momo* vybírá z předlohy události, které se přímo vztahují k absenci času. Vynechává tedy např. Gigiho pohádkové příběhy. Soustředí se zejména na motivy, které přímo odkazují k současnosti: mechanické hračky, audio nahrávky pohádek, rychlá občerstvení, příliš zaměstnaní dospělí atd. Apelativní poselství předlohy je tedy v dramatizaci zachováno. Absence vztahů zde však přináší jiný problém – myšlenka je v dramatizaci okleštěna a doslovena. „*Téma je zde podáváno ve formě teze, která je vícekrát připomínána, aby se „zažrala“ do divákovy mysli.*“¹⁷⁴ To je pochopitelně výrazný odklon od předlohy, kde je téma spojeno s barvitým fantastickým příběhem a nahlíženo z mnoha úhlů pohledu, skrze metaforu apod.

V *Čarodějově učni* se autorka soustředí na Krabatovo postupné odhalování souvislostí a jeho hledání cesty k záchraně. Čím více hlavní hrdina chápe, tím větší nebezpečí mu hrozí, tím je však zároveň blíže vysvobození. Dramatizace docela vynechává popisy mistrových kouzel a popisy života ve mlýně. Tím pochopitelně ubírá příběhu důležité motivy. Tato téměř detektivní metoda, založená na stálé přítomnosti tajemství, je však dobrou cestou k uchování napětí příběhu.

Ačkoli herecké výkony dětí byly shledány jako hlavní problém inscenace¹⁷⁵, dramatizace sama je tvorbě postav velice přístupná. Scény jsou stručné a dobře pointované, úkoly postav

¹⁷³ LEWIS, Clive Staples; RYCHETSKÁ, Petra: *Letopisy Narnie, Lev, čarodějnice a skříň*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. s. 13.

¹⁷⁴ ULRYCHOVÁ, Irina. Průvodce představeními Dětské scény. *Amatérské scény*. 2001, č. 4, s.11.

¹⁷⁵ MACHKOVÁ, Eva. Pohled nezávislé recenzentky Evy Machkové. *Deník Dětské scény*, 17.6. 2004, č. 6., s. 77. Dostupný též z WWW: <http://www.drama.cz/ds/archiv/ds_2004_cislo_6_web.pdf>.

chasníků jsou přehledné. Titulní postavě je dána jasná motivace a cíl. Na rozdíl od předchozích dvou dramatizací je zde dobře nastíněno fungování kolektivu, ve kterém se každý snaží zejména zachránit sám sebe a kde jsou ti zkušenější smíření s osudem. Důležitá je zde také práce s repeticí. Aby bylo nastíněno opakování situací ve mlýně, opakují se celé scény doslova, s vyměněnými postavami. I přes zmíněné nedostatky může tak *Čarodějův učeň* složit jako dobrý příklad iluzivní práce s dobrodružnou předlohou.

5.2. Příběh ze současnosti

Před používáním dramatické výstavby textu při zobrazování současného života dětí varuje již Zdena Josková.¹⁷⁶ Tyto příběhy podle ní nenabízejí dostatečně silný konflikt: „...*drama klasického typu vyžaduje existenci skutečného, nosného konfliktu – a ty se v reálném životě dětí vyskytují povětšinou tam, kde se svět dětí stýká a střetává se světem dospělých.*“ Zároveň upozorňuje, že konflikt dítěte a dospělého není možné v dětském divadle zobrazovat metodou psychologického realismu. K té ovšem, jak již bylo řečeno, dramatická výstavba přinejmenším inklinuje.

Dramatická výstavba aplikovaná na dramatizace příběhů ze současného života dětí se ve zkoumané oblasti vyskytuje jen velmi málo. Nalezneme ji pouze ve dvou dílech Aleny Palarčíkové¹⁷⁷. První (*Aha!*¹⁷⁸) je dramatizací románu pro mládež Daniely Fischerové – *Lenka a Nelka neboli AHA*, druhá je dramatizace dívčího románu Ivy Hercíkové *Pět holek na krku*¹⁷⁹. V centru obou příběhů stojí dívčí hrdinka ve věku puberty, která skrze události hry získává důležité informace o světě i sama o sobě. Ačkoli se v případě *Aha!* objevuje vypravěč, převaha objektivního přístupu ve tvorbě postav a situací obou děl je evidentní. Je zjevné, že právě tendence k dramatické výstavbě je zde také nositelem hlavních problémů.

Román pro mládež *Lenka a Nelka neboli AHA* vypráví příběh pěti dětí, které musí trávit vánoce v léčebně v horách, kterou sníl odřízl od civilizace. Jejich vztahy promění setkání s podivnými bytostmi ze zrcadla, které je nutí pohlížet na svět docela novým způsobem.

¹⁷⁶ JOSKOVÁ, Zdena. Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi. *Tvořivá dramatika*, 1999, roč. X, č. 1, s. 11.

¹⁷⁷ Alena Palarčíková roz. Petrová působí od roku 1989 jako učitelka LDO v ZUŠ „Žerotín“ Olomouc. Vlastní metody práce na inscenaci s dětským kolektivem popisuje v monografii *Tygr v oku*. Je spoluzakladatelkou a lektorkou olomouckého Sdružení D.

¹⁷⁸ FISHEROVÁ, Daniela; PALARČÍKOVÁ, Alena. *Aha!*. *Dětská scéna: Příloha Tvořivé dramatiky*, č. 26, s. 1 – 27. In *Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XV, č. 2.

¹⁷⁹ HERCÍKOVÁ, Iva; PALARČÍKOVÁ, Alena. *Pět holek na krku*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

Zařazení *Aha!* do této kapitoly není docela přesné. V předloze je vypravěčkou příběhu jeho hlavní hrdinka – Lenka. V dramatizaci je její vypravěčský part částečně zachován formou reprodukováného čtení Lenčiných deníkových záznamů. Funkce vypravěče je však matoucí a kromě úvodního představení ostatních postav nijak iluzivní prezentaci událostí nenarušuje¹⁸⁰. Na tomto místě je text uveden zejména pro objektivní prezentaci situací a iluzivní přístup k postavám, včetně hlavní hrdinky a dospělých postav. V kombinaci s objektivním přístupem je potom podstatná také poměrně složitá psychologická charakteristika postav a její výrazná proměna v průběhu děje.

Předloha je přímo přesycena akcí. V několika popisovaných dnech se v léčebně odehraje mnoho dramatických situací. Vyšetřují se rozřezané pneumatiky, hledá se ztracený Ludvík, zachraňuje se umírající Bytost, truchlí se nad smrtí Ludvíkova bratříčka (v dramatizaci jde o sestřičku) atd. Každá dětská postava má také svůj osobní příběh. Masák – Hudáček bojuje se svým strachem prohrávat, Ludvík nechce domů, protože žárlí na bratříčka. Proto propíchá pneumatiky, proto se ztratí. Nelka se snaží za každou cenu ovládat své emoce. Jesika pozná úskalí své rozmazlenosti... Jsou tu také podrobně zachyceny vztahy, které se během událostí zásadně promění – počáteční nenávist Lenky a Nelky a rostoucí náklonnost mezi Lenkou a Hudáčkem. Všechny tyto situace a mini příběhy se prolínají, mají své začátky, vrcholy a konce. Každý z nich je pro hlavní téma důležitý.

Jak je uvedeno výše, autorka prezentuje příběh skrze objektivní jednání postav v situacích. Většinu událostí i postav předlohy zachovává. Redukovaná podoba postav nepostrádá jejich důležité charakterové rysy, příběh je podán v zásadě srozumitelně. Narazíme pouze na několik nedostatečně vysvětlených momentů. Není-li například zřejmé, že Jesika vyhodila polštář z okna, nemůže být ani docela jasné, zda byl na autě paní doktorky nalezen tentýž, nebo jiný polštář (v předloze o tom není pochyb). Vzhledem k následnému vyšetřování této události je tato nejasnost přinejmenším zavádějící.

Od předcházejících pohádkových a fantasy předloh se však tato předloha zásadně liší hierarchií motivů. Na rozdíl od akčních hrdinských příběhů zde „vnější“ události pouze slouží zásadnímu přerodu v nitru hlavní hrdinky. Většina objektivně prezentovaných situací postrádá bez reflexe hlavní postavy smysl.

¹⁸⁰ Více viz kapitola 6.3.1.

Během pestrých událostí v léčebně se Lenka učí pohlížet zcela nově nejen na ostatní, ale zejména na sebe samu. Chápe, že teprve ve chvíli, když přestane myslet sama na sebe, může pochopit jednání ostatních, že mnohé lidské činy mohou být pouze voláním o pomoc, že člověk není jen tím, co je vidět na první pohled. A že tedy není stejná jako její dvojče, i když stejně vypadá. Díky setkání s podivnými bytostmi nachází Lenka vlastní schopnost vcítit se do druhých lidí, pochopit je, být na okamžik jimi – být na okamžik „Aha“. Tento objev ji potom předurčí pro dráhu spisovatelky.

Je evidentní, že v rámci objektivní prezentace událostí je velmi nesnadné dostatečně vyjádřit vnitřní život postavy. Bez něj však v tomto případě prezentované události ztrácejí smysl. Vnitřní svět hlavní hrdinky je totiž nositelem ústředního konfliktu hry, bez něhož se dramatická výstavba textu neobejde. Skutečný dramatický oblouk nese cesta od Lenčina pocitu osamění k jejímu pochopení potřeby a možnosti vcítění. Teprve Lenčino odhalení tajemství bytostí ze zrcadla je skutečným vrcholem příběhu. Absence či nedostatečná artikulace tohoto konfliktu se potom mimo jiné odráží v rozpačitém závěru dramatizace. Proto se v reakcích na představení objevují opakované připomínky k nedostatečné srozumitelnosti tvaru.¹⁸¹

V takové situaci je ovšem velmi náročné stanovit téma dramatizace. To je zde dále komplikováno tím, že Palarčíková mění vyznění závěrečné myšlenky. V předloze je Lenka postupně vedena k pochopení, že schopnost soucítit s ostatními najde pouze sama v sobě: „Zrcadlo je prázdné, vidím jenom sebe, to jsem já to místo. Ve mně je to tam.“¹⁸² Závěrečné poselství dramatizace však tuto myšlenku rozměňuje:

*„HLAS BYTOSTI: Lidi se spolu snaží splývat, ale neumějí to moc dobře. Vydrži to jen chvilku. LENKA: Ale ta chvilka je samé štěstí.“*¹⁸³

Tato zdánlivě nepatrná změna znamená ve skutečnosti výrazný posun tématu. Spíše než k hlavní hrdince se vztahuje k zážitku celé skupiny. V předloze jde však zejména o objev, že cesta k druhým nezávisí tolik na nich, jako na vlastní schopnosti empatie, na vlastní aktivní snaze o vcítění. A že pouze pochopení druhých je cestou k nalezení způsobu pomoci a

¹⁸¹ Záznam ze semináře k inscenacím 3. bloku. Deník Dětské scény. 17.6. 2008, č. 4. str. 72. Dostupný též z WWW: <http://www.drama.cz/ds/archiv/ds_2008_cislo_4_web.pdf>.

¹⁸² FISHEROVÁ, Daniela. *Lenka a Nelka neboli AHA*. Praha, Knižní klub, 1994. s. 196.

¹⁸³ FISHEROVÁ, Daniela; PALARČÍKOVÁ, Alena. *Aha! . Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky*, č. 26, s. 1 – 27. In *Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XVX., č.2. s. 26.

vlastního místa mezi lidmi. Pokud hlavní hrdinka přijetí této myšlenky nereflektuje, ztrácí mino jiné smysl motiv zrcadla, stejně jako v dramatizaci zachované Lenčino rozhodnutí stát se spisovatelkou.

Problém ve výstavbě dramatu, nejasnost řídícího tématu a absence jasné pointy nejsou pouze záležitostí technickou. Ve svém důsledku komplikují hereckou práci. Recenze inscenace ostatně hovoří o „nedohraných situacích“. Herci mohou hrát jednotlivé situace, ale chybí jim vědomí řídícího cíle.

Druhý text Aleny Palarčíkové (*Pět holek na krku*) vykazuje výraznější tendence k dramatické výstavbě. Neobsahuje vypravěče a vedle objektivní prezentace postav a situací v něm lze navíc zaznamenat jednotu místa a děje. Děj předlohy je na rozdíl od předchozího případu méně komplikovaný. Třináctiletá Nataša (v dramatizaci jde o Nicolu) se snaží získat přátelství svých čtyř spolužaček, které obdivují Petra, chlapce, který se právě přistěhoval s rodiči na místní zámek. Nataša se rozhodne, že se s Petrem seznámí, zprostředkuje spolužačkám kontakt s ním a tím si zajistí jejich uznání a získá zpět jejich přátelství. Místo náklonnosti spolužaček však nakonec Nataša získá náklonnost Petrovu. Vzhledem k počáteční motivaci jejího jednání však není zcela jasné, jestli takový konec pro Natašu vlastně je, nebo není šťastný.

I v tomto případě je zachycení vnitřního světa třináctileté Nataši klíčové pro vyznění díla. Natašiny postřehy a její schopnost komentovat události s chytrou nadsázkou, její vtipné tajné přezdívky, kritické a sebekritické poznámky, to vše činí z předlohy výjimečně kvalitní četbu pro dospívající dívky. Pro charakter hrdinky je zásadní neustálá vnitřní rozpolcenost, neschopnost docela porozumět sama sobě. Nataša se pře sama se sebou, nesouhlasí často nejen s vlastními činy, ale i s vlastními myšlenkami. Opakovaně mění přístup k ostatním postavám i sama k sobě. Ačkoli se domnívá, že její snaha seznámit se s Petrem je jasné motivována snahou získat zpět přátelství svých spolužaček, je evidentní, že se tato motivace ve skutečnosti na každé stránce proměňuje. Aniž by to přesně pojmenovala, snaží se Nataša – pro svůj věk zcela typicky – najít své místo ve světě a vlastní pevné hodnoty.

Je-li však tento vnitřní rozpor spolu s nadsázkou vynechán, zůstane trochu plytký příběh o počínající mladé lásce. A právě to se děje v případě dramatizace Aleny Palarčíkové. Její soustředění na objektivní jednání postav nejen zastiňuje základní kvality předlohy, ale

zásadním způsobem potlačuje její konflikt. Při volbě dramatické výstavby je tato absence konfliktu velmi citelným nedostatkem dramatického textu.

S dramaticky konstruovaným příběhem se navíc neshoduje nejistý, otevřený konec, nabízený předlohou. Palarčíková se svým souborem tuto rozpačitost cítí a snaží se jí čelit příklonem ke šťastnému konci: Nicola seznamuje Petra se spolužačkami a jejich souznění je stvrzeno závěrečnou hudební produkcí. Tato změna je pochopitelná nejen vzhledem ke snaze o jasný závěr, ale i vzhledem k věku hereček, které mohou rozpačitost konce pociťovat bolestně a nepatřičně. Díky absenci konfliktu a humoru předlohy však tento závěr pouze podporuje pocit plytkosti příběhu.

Z výše uvedených příkladů evidentně vyplývá, že většina větších epických předloh se dramatické konstrukci dramatizace vzpírá. Selektace materiálu je značně komplikována požadavkem dramatického oblouku, iluzivně vytvářené postavy představují jen těžko překonatelné překážky dětskému herectví. Tento poznatek však nelze vnímat jako jednoznačné zavržení dramatické výstavby (a iluzivního přístupu) v DHD. Setkání s ní bezesporu vede k novým poznatkům dětí z oblasti divadla, zejména herecké práce. Je pouze třeba si uvědomit, že převod založený na jednoduchém kauzálním řazení událostí a „pouhé“ objektivní prezentaci děje není nutně snadný. Dramatická výstavba není přístupem nejjednodušším, ale naopak nejtěžším. Autoři by měli velmi pečlivě zvážit vlastnosti předlohy a schopnosti souboru i své vlastní, než k takové dramatizaci přistoupí.

6. Epické postupy

Epická výstavba, která se pojí s otevřenou formou dramatu, je pro DHD doporučována jako jednoznačně výhodnější, než výstavba dramatická. Epický přístup je v podstatě uměleckou podobou dětské „hry na něco“. Dítě nevytváří iluzi reality. Dává najevo, že si na ni hraje a že při tom vnímá rozdíl mezi postavou a sebou samým. *„Epická výstavba v samém základu ruší nárok na iluzivní hodnověrnost dějů, postav a prostředí a tím umožňuje dětem sdělovat postavy a situace, které by jim byly v realistickém pojetí zcela nedostupné.“*¹⁸⁴

Otevřená dramatická forma umožňuje vytváření izolovaných situací s vlastními vrcholy a konflikty, spojovaných v celek různými metodami. V rámci těchto situací mohou děti v rolích jednat, aniž by musely vytvářet dramatický oblouk postavy, její kontinuální existenci a vývoj. Epických prostředků dramatického textu je bezpočet a moderní texty DHD je hojně a mnohdy vynalézavě využívají. Stejně tak jsou bohatě využívány i epické prostředky inscenační. Ty však stojí mimo rámec pozornosti této práce.

Teorie epického divadla Bertholda Brechta cílí primárně k aktivaci divákova kritického myšlení. V DHD může mít však ještě jeden efekt, důležitý zejména pro práci s dětmi staršími, cca ve věku puberty. Epický přístup umožňuje dítěti skrze prezentaci situací a postav zároveň prezentovat svůj vlastní postoj k nim. Zveřejněný rozdíl mezi hercem a postavou je tedy důležitým pedagogickým principem. Zatímco iluzivní práce usiluje o splynutí herce s postavou, epická výstavba ideálním způsobem kombinuje prožitek fiktivní situace s její rozumovou analýzou. Skrze epicky konstruovaný text se tedy dítě učí kriticky pracovat s literaturou, potažmo vědomě reflektovat životní situace. V případě dramatizací tedy může soubor demonstrovat vlastní výklad předlohy a svůj postoj k problematice, kterou předloha zpracovává.

6.1. „Korálková“ metoda

Nejčastějším způsobem epické výstavby v DHD je tzv. katenální kompoziční princip. V kruzích DV je znám jako „korálková metoda“ – scény jsou kladeny k sobě jako korálky na niti. Izolované epizody, s víceméně uvolněnými vazbami, jsou spojovány např. tématem,

¹⁸⁴ LHOTSKÁ, Jiřina. *Text a spontánní prvky dětského hereckého projevu*. Praha, 1990. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra režie a dramaturgie. s. 55 – 56.

postavou hlavního hrdiny, ale i chronologicky. Jejich spojení vytváří nový specifický celek. Korálková metoda nabízí dětským hercům krátké uzavřené situace, ve kterých má jejich postava jasně daný úkol. Při tomto způsobu práce je také možné, aby dítě hrálo v každé scéně jinou postavu. Jiřina Lhotská tento princip doporučuje jako „optimální“ a uvádí jej ve své práci jako vůbec jediný příklad epického přístupu k výstavbě dramatizace.¹⁸⁵

6.1.1. Řetězová kompozice předlohy

Přímou cestou ke „korálkové“ stavbě dramatizace jsou epické předlohy s kompozicí řetězovou. Tedy předlohy, které se samy skládají z mnoha na sobě více či méně nezávislých epizod, propojených nejčastěji postavou hlavního hrdiny či hrdinů. Výskyt těchto textů je zvláště bohatý právě v literatuře pro děti a mládež. Patří sem předlohy typu: *Bylo nás pět*, *Děti z Bullerbinu*, *Mikulášovy Lapálie*, *Jirka postrach rodiny*, *Pipi Dlouhá Punčocha* atd. Většinu z nich můžeme řadit mezi větší epické celky.

Ústřední postavy těchto děl většinou neprocházejí duševní ani fyzickou proměnou (např. nestárnou). Pouze vstupují do různých situací, ve kterých se projevují jejich charakterové vlastnosti. Charakter hlavního hrdiny bývá také tím, co zejména činí dílo přitažlivým pro dětského čtenáře. Hrdina je většinou pravým opakem hodného dítěte. Chová se svobodnomyslně a situace řeší netradičním způsobem.

Při dramatizování podobných předloh lze vybrat jednu izolovanou epizodu a zpracovat ji jako samostatný dramatický text. Je však také možné vybrat epizod více a složit je v celek. Téma dramatizace v těchto případech nacházíme právě v kombinaci a pořadí epizod. Prvnímu případu nevěnuje tato práce pozornost, izolovanou epizodu nelze považovat za dramatizaci většího epického celku. Díla z druhé skupiny jsou naopak důležitou součástí zkoumané oblasti.

Stejně jako v předlohách může i v dramatizaci sloužit coby spojnice jednotlivých epizod postava hlavního hrdiny. Hrdinův charakter a přístup ke světu se mohou stát hlavním tématem dramatizace. Základním nebezpečím tohoto přístupu však může být přílišná exponovanost hlavní postavy na úkor postav ostatních. To může v DHD, jehož součástí je snaha o co možná vyrovnané herecké úkoly, představovat vážný problém. Ukázku takového řešení najdeme

¹⁸⁵ LHOTSKÁ, Jiřina. *Text a spontánní prvky dětského hereckého projevu*. Praha, 1990. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra režie a dramaturgie. s. 55.

v dramatinzi knihy Astrid Lidgrenové *Pipi Dlouhá punčocha*¹⁸⁶, jejíž autorkou je Nika Štěpánková¹⁸⁷. Tento dramatický text je soustředěn výhradně na půvab a vtip hlavní hrdinky. Ačkoli předloha nabízí epizody, kterých se účastní i jiné děti, přinejmenším Tomy a Anika, vybírá zde autorka pouze situace (v cirkuse, ve škole, v kávové společnosti...), které představují Pipi jako jedinou jednající postavu (snad s výjimkou krátkého výstupu paní učitelky). Ostatní postavy jsou pouze pozorovatelé, či „nahazovači“ replik. Tomuto nerovnoměrnému rozložení sil navíc výrazně napomáhá selekce, která ještě zvyšuje rozsah hlavní role na úkor ostatních. Oslabením úlohy ostatních postav zároveň chybí situacím konflikt – titulní role potom nejedná, ale předvádí se. To se pochopitelně neslučuje s požadavky uměleckými, ani výchovnými.

Podobný přístup k předloze – charakter hlavního hrdiny jako jednotící motiv vybraných epizod – najdeme v textu *Jmenuji se Tom*¹⁸⁸. Jde o dramatinzi několika epizod z knihy M. Twaina *Dobrodružství Toma Sawyera*. Epizody na sebe nikterak nenavazují, nespějí k vrcholu. Jejich spojnicí je pouze postava Toma. Zejména je zde akcentována Tomova schopnost nadchnout se vždy znovu pro vlastní i cizí nápad a realizovat jej pokaždé se stejným nasazením. Na rozdíl od Pipi aktivuje Tom v každé situaci postavy ostatní a nutí je k jednání. Pro dětský soubor nabízí tedy tento text několik v podstatě rovnocenných partů. *Jmenuji se Tom* potvrzuje legitimitu tohoto kompozičního přístupu a odhaluje mnohé jeho výhody.

Rozdíl prvního a druhého textu je ovšem dán již rozdílem předloh. Tom najde vždy kamaráda, který smýšlí stejně jako on a je připraven se jeho dobrodružství účastnit. Pipi rovnocenného partnera hledá těžko. Před volbou metody soustředěné především na charakter hrdiny je tedy třeba dobře zvážit vlastnosti předlohy a situace, do kterých hrdinu staví.

Vedle izolovaných epizod nabízí některé předlohy řetězové kompozice také více či méně naznačený vývoj událostí. Následky činů postav se objevují v následujících epizodách, mohou se také částečně proměnit i vztahy postav atd. Dalším způsobem, jak přistupovat k dramatinzi textů tohoto typu, je tedy skládání epizod se zřetelem k příběhu. Aniž by

¹⁸⁶ LINGRENOVÁ, Astrid; ŠTĚPÁNKOVÁ, Nika. *Pipi Dlouhá Punčocha* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1997.

¹⁸⁷ Nika Štěpánková byla v době uvedení inscenace na Dětské scéně vedoucí souboru DOMINO na Soukromé mateřské a základní škole Rozmarýnová, Brno.

¹⁸⁸ TWAIN, Mark; KÁBRTOVÁ, Naděžda. *Jmenuji se Tom* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1997.

epizody pozbyly samostatnost, vytváří společně jeden příběh, s vlastním začátkem, středem a koncem.

Tímto způsobem pracuje se stejnou předlohou (*Dobrodružství Toma Sawyera*) Petr Haken¹⁸⁹ ve své dramatizaci *Tom Sawyer*¹⁹⁰. Autor vybírá z předlohy příběh „lásky“ Becky a Toma a události spojené s Joe Indiánem. Navíc zvýrazňuje milostný čtyřúhelník Tom – Becky – Alfred – Amy, který předloha jen letmo naznačuje. Řetězově komponovaná předloha se však jednotnému dramatickému příběhu občas vzpírá. V dramatizaci tak získávají některé události nové motivace. Tomova úvodní rvačka s Alfredem je například ve hře odůvodněna společnou pozorností chlapců k Becky. Jejich nepřátelství je tak od počátku odůvodněno konkurenčním bojem o děvče, zatímco v knize jde především o Alfredovo slušné a nadřazené chování a upravené oblečení, které v Tomovi vzbuzuje antipatie. Mrtvá kočka, kterou jdou Tom s Huckem zakopat na hřbitov, nemá za úkol odehnat bradavice, ale zlé sny. Tyto sny se také Tomovi nezdají kvůli vraždě, které byl svědkem, ale kvůli Becky, která ho odmítla. Spolu s motivacemi mění mnohdy dramatizace i pořadí událostí.

Pozornost k ucelenému příběhu také ovlivňuje tvorbu nových situací a selekci původních. Dramatizace rozšiřuje několik velice stručně popsanych scén, jako je například snaha Amy opět získat Toma na svou stranu. V závěru naopak dochází k výrazné selekci a kondenzaci událostí. Poměrně rozumě jsou zde propojeny motivy dvou různých epizod – hledání pokladu, sledování zločinců a Tomova cesta s Becky do jeskyně.

Většina úprav však zachovává Tomův charakter i ráz předlohy, včetně jejích literárních kvalit. I tam, kde autor nepřebírá dialogy doslova, vytváří slovník blízký slovníku postav v předloze. Je v něm cítit mluvu trochu ledabylou, s náznaky tajných hesel a dětské kreativity (např. termín „umřovací úmysl“).

Na rozdíl od předlohy se tak dramatičtům daří vyřešit všechny nastolené konflikty v jednom momentě. Tom s Huckem pomohou dopadnout Joe Indiána (v dramatizaci je použito jméno Dodo Cikán) a Tomovi se splní jeho sen o statečném činu, kterým by získal náklonnost Becky. Šťastný konec má i Tomovo hledání pokladu. Tom je tedy hrdinou milovaným a bohatým, jak o tom od počátku hry snil. Strach o jeho a Beckyin život navíc

¹⁸⁹ Petr Haken je vedoucí Turnovského divadelního studia a organizátorem krajské přehlídky mladého a experimentálního divadla *Modrý kocour* v Turnově.

¹⁹⁰ TWIN, Mark; HAKEN, Petr. *Tom Sawyer* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 2001.

přinese mír mezi Toma a Alfreda i Amy a Becky. Společenského uznání se díky statečnosti dostane také Huckovi. V podstatě se tak autorovi daří kombinovat epickou kompozici předlohy s náznakem dramatického oblouku.

Tento způsob práce s sebou ovšem nese jedno úskalí. V momentě, kdy je epická kompozice takto kombinována s dramatickým principem, klade opět větší důraz na logické propojení motivů a situací. I v této poměrně zdařilé dramatizaci občas chybí přesné doslovení myšlenky situace, nedostatečné zdůvodnění chování postav apod. Například v závěru se Tom, který se vrací z jeskyně, raduje z peněz, které v jeskyni zůstaly, aniž by mohl jakkoli zjistit, že byl Dodo Cikán dopaden a peníze tedy zůstaly na svém místě. Není také jasné, proč nebyl po Tomově svědectví Dodo Cikán zatčen (v knize je dlouze popsáno, jak Joe Indián utekl před spravedlností ihned po Tomově svědectví).

Dalším možným přístupem k řetězově konstruovaným předlohám je výběr událostí na základě tématu či konkrétního motivu. Tak lze v dramatickém textu vyzdvihnout témata, která jsou v předloze přítomna, neplní však funkci ústřední. Tímto způsobem pracuje Ivona Čermáková¹⁹¹ ve své dramatizaci knihy A. Lingrenové *Děti z Bullerbynu* s názvem *Rok v Bullerbynu*¹⁹².

Děti z Bullerbynu je předloha pro dramatizaci přinejmenším „nebezpečná“. Její hlavní úskalí spočívá v idylické atmosféře knihy. Šest dětí z Bullerbynu žije ve šťastném světě, v dostatku, v krásné přírodě, v láskyplných rodinách. Jejich vztahy jsou přátelské, přestupky nevinné, nápady nezákerné. Ivona Čermáková však vybrala z předlohy čtyři epizody, které zachycují různé druhy souboje mezi trojicí dívek a trojicí chlapců. Aniž by potlačila přátelskou atmosféru dětského kolektivu, podtrhla v něm autorka přítomný konflikt mezi dvěma skupinami a tím dodala textu potřebnou dramatickост. Ve všech situacích je navíc již přítomný konflikt autorkou podpořen. Ať už selekcí, či rozvinutím situace. Ve scéně pití vody jsou to – na rozdíl od neutrálního zobrazení v předloze – chlapci, kteří opakovaně vypijí dívkám vodu a dívky se pro to na ně zlobí. V podzimní scéně se dívky přestrojí s cílem „vyděsit kluky“, zatímco v předloze si převleky krátí dlouhou chvíli a poprvé ho vyzkoušejí na služebné.

¹⁹¹ Ivona Čermáková je absolventkou Ateliéru dramatické výchovy JAMU. V době uvedení inscenace působila jako učitelka LDO na ZUŠ Jana Štursy v Novém Městě na Moravě.

¹⁹² LINDGREN, Astrid; ČERMÁKOVÁ, Ivona. *Rok v Bullerbynu*. Nevydáno. Nedatováno. 9 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

Složení epizod je navíc odůvodněno jejich přiřazením ke čtyřem ročním obdobím. Tím je podpořen pocit trvalosti konfliktu. Jednotlivé situace mají řešení, ovšem souboj pohlaví přetrvává. Je evidentní, že s novým jarem přijdou nové události a nové roztržky.

Výběrem a úpravou epizod navíc autorka dociluje toho, že dívky mají nakonec vždy trochu navrch. To je jen logické vzhledem k převaze dívčích postav (postavu Lisy hrají čtyři dívky) a vzhledem k dívčí vypravěčce. Například závěrečná koulovaná, která končí vítězstvím chlapců je vyrovnána a zároveň ukončena Anninou větou: „*Ty, heled', pláčni s sebou radši zase do jezera*“¹⁹³, čímž děvčata jednoznačně vyrovnávají předchozí porážku. Tato jemná převaha dodává vyprávění ráz přátelské škodolibosti a opět tak narušuje idyličnost textu. Zdánlivě velmi prostá dramatizace má ve skutečnosti značnou inscenační potenci.

Ať již autor dramatizace zvolí pro výběr epizod jakýkoli klíč, musí vždy nějak uvést diváka – čtenáře do děje a seznámit ho s postavami. V předloze je většinou tento moment součástí první kapitoly. Na rozdíl od dramatické výstavby dovoluje epická výstavba promluvu postav přímo k divákům. Tím jsou dialogy uchráněny potřeby podávat informace. Trutnovský Tom Sawyer se tak sám představuje a podává o sobě zprávu jako o literární postavě: „*Jmenuji se Tom, knížku o mě napsal pan Mark Twain...*“¹⁹⁴ V závěru Tom nabízí pokračování příběhu právě na stránkách knihy. Tím dramatizace přiznává svůj původ a zároveň zdůvodňuje fragmentárnost výběru epizod. I čtyři představitelky Lisy v *Dětech z Bullerbynu* samy informují o místě svého bydliště. Lisy i Tom také rozdávají a zveřejňují vztah své postavy k nim. Tento přístup tedy také rovnou dovoluje dětským hercům nastolit odstup od hraných postav.

6.1.2. Ucelený děj x katenální princip

Katenální kompoziční princip může však být i cestou k dramatizaci souvislého příběhu. Většinou jde o kombinaci tohoto principu s vypravěčem. Ten od sebe odděluje jednotlivé scény a zároveň zajišťuje kontinuitu příběhu. Dětský herec má tak stále možnost vytvářet svou postavu jako mozaiku jednotlivých situací, zároveň je však možné zachovat příběh předlohy, jeho téma, konflikt a napětí.

¹⁹³ LINDGREN OVÁ, Astrid; ČERMÁKOVÁ, Ivona. *Rok v Bullerbynu*. Nevydáno. Nedatováno. 9 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. s. 8.

¹⁹⁴ TWAIN, Mark; KÁBRTOVÁ, Naděžda. *Jmenuji se Tom* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1997.

Tento postup používá Marie Kolářová (Junová)¹⁹⁵ v dramatizaci novely Martiny Drijverové *Sísa Kyselá*¹⁹⁶. Sbor vypráví příběh Jeníka, který bojuje se svou dokonalou spolužačkou Sísou Kyselou. V jednotlivých situacích vstupují členové sboru do rolí Jeníka, Sísy, rodičů a paní učitelky. Podle scénické poznámky jsou od sebe jednotlivé scény oddělovány také inscenačně. Každá začíná změnou pozic členů sboru, někdy i přemístěním scénografie. V průběhu těchto krátkých scén však zároveň dojde k vývoji vztahu dvou hlavních postav. Nejprve vítězí Sísa, potom Jeník, nakonec se děti spřátelí.

Ke „koráلكové“ kompoziční metodě tíhne velká část dále popisovaných děl. U těch nejzajímavějších však většinou tvoří základ komplikovanějších kompozičních principů. Proto jsou tyto texty zmiňovány až v dalších kapitolách.

6.2. Retrospektiva

Kompoziční princip, který se v dramatizacích pro DHD vyskytuje jen zřídka, je retrospektiva. Zajímavé využití retrospektivy najdeme v další dramatizaci již zmíněného dívčího románu Ivy Hercíkové *Pět Holek na krku*. Autorkou stejnojmenné dramatizace¹⁹⁷ je Hana Nemravová.¹⁹⁸

Jak je zmíněno výše, spíš než konkrétní události jsou v románu důležité úvahy hlavní hrdinky a její reflexe událostí. Nataša se přemýšlí sama se sebou, trpí pochybnostmi, spřádá plány atd. Snaží se nejen odhalit motivace druhých k jejich jednání, ale zejména se vyznat v motivacích vlastních. Mnohdy totiž sama netuší, jaké jsou pravé důvody jejích činů. V Natašinych myšlenkách lze také hledat stěžejní konflikt jinak ne příliš dramatického příběhu.

V románu jsou události řazeny chronologicky. Po nastolení problematického vztahu Nataši se čtveřicí kamarádek se příběh odvíjí od prvního setkání s Petrem přes intriky žárlivých spolužaček až po vysvětlení situace a náznak přátelství mezi Petrem a Natašou. Nejdramatičtější momentem příběhu je objevení falešného dopisu, kterým se údajně Nataša

¹⁹⁵ Marie Kolářová, provd. Junová byla učitelkou LDO ZUŠ nejprve v Praze 5, od začátku 90. let potom v Novém městě na Moravě. Zde vedla také dětský recitační soubor Fanfuláci.

¹⁹⁶ DRIJVEROVÁ, Martina. JUNOVÁ, Marie. *Sísa Kyselá*. *Tvořivá dramatika*, 1994, roč. V, č. 1.

¹⁹⁷ HERCÍKOVÁ, Iva; NEMRAVOVÁ, Hana. *Pět holek na krku*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

¹⁹⁸ Hana Nemravová je učitelkou LDO na ZUŠ Uherské Hradiště, zakladatelkou a vedoucí divadelního souboru *Dohráli jsme*.

Petrovi nabízí. Díky němu se Natašina dosud nevinná a tajná hra stane veřejnou záležitostí se zdánlivě zcela jednoznačnou motivací. Vnímají ji tak její a Petrovi rodiče i Petr sám.

Hana Nemravová použitím retrospektivy zásadně exponuje právě situaci kolem dopisu. V první scéně dramatizace je v telefonickém rozhovoru Nataša obviněna maminkou z napsání zahanbujícího vzkazu Petrovi. V syžetu dramatického textu potom následují události, které ve fabuli tento moment předcházejí. V momentě, kdy vzpomínky dojdou až do chvíle těsně před matčiným prvním telefonátem, vrací se děj do přítomnosti – Nataša přijímá druhý matčin telefonát. Díky retrospektivní prezentaci je v dramatizaci zdůrazněn falešný dopis, jako důvod zásadní proměny Natašiny postoje k situaci. Po prohlédnutí zákeřného činu kamarádek Nataša odvrhuje sledovaný cíl, neboť ztratil hodnotu.

Retrospektiva přináší do děje napětí. První rozhovor Nataši s matkou je příslibem velkého trestu. Strach z tohoto trestu potom visí nad Natašiny vzpomínkami, spolu s očekávanou kolizí. Jako v detektivce tak divák sleduje postavu, která je každým momentem blíž katastrofě, aniž by to sama tušila.

Důvodem Natašiny rekapitulace posledních několika dní je zejména snaha nalézt viníka, zjistit, kdo falešný dopis napsal a proč. Její vzpomínky jsou proto od přítomnosti odděleny jakýmsi zaříkávadlem – výčtem potenciálních podezřelých: „*Jiřina, Libuše, Jana, Zdena, Nataša, Princ....*“¹⁹⁹

Ve skutečnosti však Nataša ve vzpomínkách hledá zejména podíl vlastní viny: „*...a přitom za nic nemůžu*“, říká na počátku dramatizace a její ztělesněné myšlenky odpovídají: „*A nemýlíš se, Nataško?*“²⁰⁰ Dopis totiž nevrhá nové světlo pouze na ostatní postavy, ale také na chování samotné Nataši. Ačkoli se domnívala, že se s Petrem seznamuje, aby ho potom seznámila se spolužačkami, ve skutečnosti ho využila jako nástroj svého boje proti nim. Nástroj se potom – viděno Natašiny sebekritickým pohledem – změnil v kořist a její boj za uznání v pouhý lup. Natašina sebereflexe v dramatizaci dobře koresponduje s předlohou, kde hrdinka často zpytuje svědomí a shledává své jednání přinejmenším problematickým. Šťastný konec je tedy zkalen nejen odhalením zákeřného činu spolužaček, ale také zjištěním, že k tomuto činu sama

¹⁹⁹ HERCÍKOVÁ, Iva; NEMRAVOVÁ, Hana. *Pět holek na krku*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. s.1.

²⁰⁰ Tamtéž.

velkou měrou dopomohla. Maminkou nakonec uznaná nevina je Nataše nedostatečnou útěchou. V rámci pátrání po viníkovi totiž Nataša narazila sama na sebe.

Retrospektivní prezentace činí celý příběh přehlednějším. Na rozdíl od předlohy, kde Nataša v každé chvíli mění své postoje, je zde vývoj jejího uvažování srozumitelněji motivován a je tak zpřístupněn dětským interpretům. Použitím tohoto kompozičního principu vytvořila Hana Nemravová jeden z nejzajímavějších textů sledované oblasti.

6.3. Vypravěč

Bohatě zastoupeným epickým principem v textech pro DHD je vypravěč. V dramatizacích větších epických celků pomáhá jeho přítomnost zejména řešit problém přílišného rozsahu příběhu, četnosti událostí, postav atd. Vypravěč dovoluje také dramatizátorům překlenout složité situace, které jsou dítěti srozumitelné, ale z různých důvodů kladou přílišné nároky na zobrazení pomocí přímého jednání osob. Tato spíše technická funkce vypravěče je však jen jednou z mnoha. Úkoly a podoby vypravěče ve sledované oblasti jsou velmi pestré a někdy až překvapivě vynalézavé.

V současných dostupných textech pro DHD se v podstatě nevyskytuje vypravěč coby samostatná vševědoucí postava, stojící zcela mimo vyprávěný příběh. Ať je vypravěč představován postavou jednou, několika, nebo celým chórem, vždy je evidentní snaha autorů propojit ho s příběhem. Většinou zaznamenáme snahu začlenit postavu vypravěče do situací, tedy konkretizovat jeho vztah k osobám a ději. Často je vypravěč přímo postavou vyprávěného příběhu.

6.3.1. Hlavní postava vypravěčem

První a často využívanou možností práce s vypravěčem je vyprávění příběhu centrální postavou zobrazovaného děje. Přímá cesta k tomto pojetí se nabízí v případě dramatizací předloh psaných v ich-formě. Je-li hlavní hrdina vypravěčem epického díla, je jeho příběh automaticky líčen z jeho pohledu. Zachová-li dramatizátor tento princip i v dramatizaci, činí tak do značné míry odklon od objektivity textu. Drama ovšem svou podstatou tíhne k objektivnímu zobrazování, a tak i při použití tohoto druhu vypravěče bývá míra subjektivity vyprávění oproti předloze potlačena. Hlavní – vyprávějící postavě je dovoleno verbálně reflektovat situace a vyjadřovat vlastní postoje. Její slova vyprávěcích pasáží přitom můžeme

považovat za „pravdivá“, neboť jimi postava nejedná v konkrétní situaci. Jsou však důležitým nástrojem charakterizace postavy. Postoje ostatních postav naopak odhadujeme pouze z jejich jednání. Máme tedy možnost srovnání (víceméně) objektivně prezentovaného obrazu ostatních postav s postojem, který k nim hlavní postava zaujímá. Tato forma vypravěče je velmi výhodná zvláště v momentech, kdy je předloha zaměřena na vnitřní pochody hlavní postavy, na její myšlenky a emoce. V některých případech jde tak o vhodný způsob, jak se vyhnout složité psychologické herecké práci.

Zřejmě nejzajímavější práci tohoto druhu nalezneme v dramatizaci knihy Alana Marshalla *Už zase skáču přes kaluže*. Autorkou dramatizace s názvem *Už zase skáču...* je Irena Konývková²⁰¹. Předloha nabízí vzpomínky dospělého muže na vlastní dětství na australském venkově. Jejím centrálním tématem je boj malého chlapce s dětskou obrnou a jejími následky. Irena Konývková vyjímá z předlohy psané v ich-formě krátké pasáže a používá je coby vypravěčský part. Tyto pasáže potom střídá s dialogickými situacemi.

Zásadní pro kvalitu dramatizace je výběr vypravěčských úryvků. První hledisko výběru se týká věku vypravěče. Autorka cíleně vybírá z textu takové postřehy, které neprozrazují odstup dospělého vypravěče. Na rozdíl od předlohy vzniká tedy dojem, že jsou situace reflektovány vypravěčem ve věku hlavní postavy.

Vyprávěcí part může snímat z hlavní postavy břímě psychologické herecké práce, představuje však jiné nebezpečí, jímž je popisnost. Přemíra přímých pojmenování může snadno vést k povrchnosti a tezovitosti dramatizace. Přímé vyjádření velkých emocí např. lásky či velkého přátelství může v dětských ústech znít nepatřičně. Nehledě k tomu, že vyjadřovací prostředky divadla a dramatu jsou bohaté a přílišné soustředění na slova může blokovat jejich použití. Irena Konývková výběrem vypravěčských pasáží dobře odhaluje vnitřní svět hlavní postavy, zároveň však dosahuje překvapivé absence doslovnosti. Alanovy vypravěčské pasáže v dramatizaci se mnohdy zdají být nepodstatné pro děj i pro charakterizaci postavy. Ve tvaru, který se vyznačuje stručnými dialogy a situacemi prezentovanými ve značné zkratce, je vyprávěči dán prostor pro postřehy přímo okrajové. Chlapcův otec je například charakterizován slovy: „*Někdy si trochu přihnul, a to se přihnul na nějakém zpola zkroceném hřebci a začal se s ním vypínat a vyskakovat mezi bednami s krmením, až se slepice*

²⁰¹ Irena Konývková je učitelkou LDO na ZUŠ Ostrov a vedoucí divadelního souboru HOP – HOP. Obojí převzala v roce 1980 po své učitelce Soně Pavelkové. Je také zakladatelkou a ředitelkou mezinárodního festivalu dětského divadla *Ostrovské soukání*. Se svým souborem je pravidelně zvána na Dětskou scénu a účastní se zahraničních přehlídek dětského divadla.

s kdákáním rozprchávaly na všechny strany.“²⁰² Tyto postřehy však dobře charakterizují postavy a jevy nepřímě. Nezátěžují tedy dětského herce „velkými slovy“, zároveň vytvoří barvitý obraz popisovaného.

Smysl těchto vypravěčských partů se ukazuje většinou v kombinaci s předchozím či následujícím dialogem. Alan svými postřehy zdůvodňuje vlastní chování v situacích. Popíše-li chlapec chování svého otce a potom se v situaci zachová stejně, ukazuje jasně motivaci svého chování a zároveň podpoří motiv otce coby svého největšího vzoru. Vyprávění o nakupování bonbónů např. zdůvodní chlapcův pád z vozíku, když si bonbóny chce podat.

Vybrané vypravěčské repliky také velmi dobře charakterizují chlapcovo vnímání světa. Ukazují, jak se díky boji s vlastním handicapem formuje jeho osobnost a pohled na svět. Doslovné citace předlohy prezentují schopnost chlapce – vypravěče vnímat svět do nejmenšího detailu, vychutnávat ho a přemýšlet nad ním. Tato líčení také uchovávají pro dramatizaci literární kvality předlohy. Ačkoli tedy situace příběhu a některé postavy jsou v dramatizaci pozměněny či značně redukovány, charakter předlohy je autorkou velmi citlivě zachován.

Již zmíněný román Daniely Fischerové *Lenka a Nelka neboli AHA* také nabízí příběh vyprávěný hlavní postavou – Lenkou. Alena Palarčíková ve své dramatizaci této předlohy²⁰³ tento způsob částečně zachovává. Výběr vypravěčských pasáží je však v tomto případě založen především technicky. Lenka coby vypravěč uvádí do děje a dále ho posunuje. Její vyprávění je pojímáno jako zápis do deníku a technicky je prezentováno Lenčíným hlasem ze záznamu, při kterém herečka na scéně píše do sešitu.

Všechny situace a postavy děje jsou prezentovány docela iluzivně. Pro projev Lenčíných pocitů a emocionálních reflexí situací není použit vypravěčský part, ale její poznámky „pro sebe“, které začínají či končí iluzivně prezentovanou situací a svým charakterem ji nijak neruší.

Technické využití vyprávění hlavní postavy v kombinaci s její iluzivní prezentací v situacích je způsobem zcela legitimním. V dramatizaci *Aha!* se však neobejde bez problémů. První

²⁰² KONÝVKOVÁ, Irena. 2010. *Už zase skáču..., Volně na motivy knihy Alana Marshalla Už zase skáču přes kaluže*. Nevydáno. Nedatováno. 14 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. s.2.

²⁰³ FISHEROVÁ, Daniela; PALARČÍKOVÁ, Alena. *Aha! Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky*, č. 26, s. 1 – 27. In *Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XV., č.2 .

spočívá v nedůslednosti používání zvolených principů. Jedna z poznámek stranou se potom kryje s vypravěčským partem, když Lenka oznamuje, že neví, jak se „...dostala do postele“²⁰⁴. Poslední vyprávěcí pasáž je potom určena pro živé vyprávění Lenky, které má doprovázet její psaní do deníku.. Důvody použití rozdílných vyprávěcích principů nejsou z textu dramatizace dostatečně zřejmé a komplikují čtenářovu – divákovu orientaci, stejně jako dětskou hereckou práci.

Druhý problém je závažnější. Vyprávěcí pasáže stejně jako iluzivní prezentace situací věnují pozornost „vnějším“ událostem. Předloha je však založena, jak již bylo řečeno výše, zejména na Lenčiných vnitřních reflexích situací. Důležité je zde hlavně Lenčino postupné chápání smyslu událostí, absolutní proměna jejího pohledu na svět a její zážitek zcela nového vidění světa i sebe sama. Vypravěčský part, který by v tomto ohledu mohl být zásadně nápomocen, tyto reflexe vynechává. Poznámky „pro sebe“ v tomto ohledu nejsou soběstačné. Trpí popisností a jejich iluzivní charakter nijak nesníma z herečky břímež psychologického hereckého projevu.

Vypravěčská funkce hlavní postavy však představuje v dramatizaci pro DHD ještě jedno nebezpečí. Může příliš naddimenzovat centrální postavu na úkor postav ostatních. Tím může způsobit přílišný rozdíl v obtížnosti jednotlivých hereckých úkolů, což v dětském divadelním souboru vede mnohdy k problémům technickým, vztahovým apod. Pokud má dramatizace zachovat ich-formu předlohy a zároveň vytvořit vyrovnané úkoly pro více herců, je možné vypravěčský part rozdělit. Vedle možného oddělení postavy „já-vyprávěcího“ a „já-jednajícího“, lze nechat více herců vstoupit do hlavní role a tím pádem i do role vypravěče.

Vypravěčkou příběhů knihy *Děti z Bullerbynu* je osmiletá Lisa. Výše zmíněná dramatizace této předlohy²⁰⁵ zpracovává čtyři Bullerbynské příběhy, přičemž v každém příběhu hraje Lisu jiná herečka. V textu jsou jejich party označeny číslem 1-4. Lze předpokládat, že tento postup zvolila autorka zvláště vzhledem k počtu dětí ve skupině. Každou situaci uvede a na jejím konci uzavře ta Lisa, která v situaci také vystupuje. V úvodu dramatického textu a v jeho závěru mají slovo všechny čtyři Lisy najednou. Toto znásobení postavy je nejen vhodným krokem pro „spravedlivější“ rozdělení rolí v souboru, znamená také důležitý krok od iluzivní

²⁰⁴ FISHEROVÁ, Daniela; PALARČÍKOVÁ, Alena. Aha!. *Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky*, č. 26, s. 1 – 27. In *Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XVX., č.2. s. 12.

²⁰⁵ LINDGREN OVÁ, Astrid; ČERMÁKOVÁ, Ivona. *Rok v Bullerbynu*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

prezentace postavy a je důležité pro vyznění tématu dramatizace. V boji chlapců a dívek z Bullerbynu je nepatrná převaha dívek podpořena jejich převahou početní.

6.3.2. Vyprávění ve dvojici

Dramatizace novely Jacqueline Wilsonové *Dvojčata v průšvihů* nazvaná *Ruby a Garnet*²⁰⁶, jejíž autorkou je Irena Konývková, nabízí příklad dvojice vypravěčů, jejichž vyprávěcí stanovisko není shodné. Způsob a obsah popisu událostí je dokonce přímo předmětem sporu dvou hlavních hrdinek. Předloha se skládá z deníkových zápisů dvou pisatelek Ruby a Garnet. Každá zapisuje jejich společné zážitky ze svého pohledu, který je odlišný od pohledu té druhé. Dramatizace od počátku uvádí dvě dětské herečky do rolí dvojčat. Nejprve je nechává vyprávět vlastní minulost, odkazující při tom na jejich deníkové záznamy, aby posléze přešly do objektivní prezentace situací plnou hrou.

Dvojí postoj k událostem umožňuje přítomnost tolik potřebného konfliktu i v ryze informačních pasážích. Dívky mají odlišný názor na to, co a jak by se mělo vyprávět. Divák/čtenář tedy dostává praktické informace o smrti maminky, o rodinné situaci, zaměstnání otce atd. a zároveň je díky interakci vypravěček dobře informován o charakterech dvou sester, jejich vztahu a jeho vývoji.

Tento do jisté míry konfliktní vypravěč tak dobře tematizuje důležitý motiv předlohy – věci nejsou vždy takové, jak je sami vnímáme. Z popisu jednání, které dvojčata označují jako nesnesitelné a odsouzeníhodné, je mnohdy zřejmé, že jde o akt láskyplný a přátelský. Neadekvátní je pak spíše popsání reakce dvojčat.

Skrze charakter vyprávění dvojice je potom také prezentován dočasný rozchod dvojčat. Na počátku vyprávějí společné zážitky, střídají se po větách, vzájemně se korigují, zaznamenávají připomínky té druhé a docházejí ke kompromisům. Na konci jsou vyprávěcí pasáže delší, vypravěčky si do sdělení vzájemně nezasahují. Je tak dáno najevo, že na rozdíl od začátku příběhu jde o projevy, které jsou té druhé utajeny. Tento princip není jen technický. Velmi dobře zrcadlí změnu, která se s dvojčaty udála. Jejich odloučení jim pomohlo k cestě k poznání vlastní identity – každá začala vyprávět svůj vlastní příběh. Skrze způsob vyprávění tak autorka dokázala tematizovat vnitřní proměnu postav.

²⁰⁶ WILSONOVÁ, Jacqueline; KONÝVKOVÁ, Irena. *Ruby a Garnet*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

6.3.3. Kolektivní vypravěč

Velmi oblíbeným a v DHD hojně využívaným principem je vypravěč kolektivní. Nejde ovšem o hromadnou recitaci textu unisono, ale o rozdělení vypravěčského partu mezi všechny účastníky inscenace, nebo jejich většinu. Tento princip mimo jiné dovoluje zapojit celou skupinu do hry, bez ohledu na počet jednajících postav.

Princip kolektivního vypravěče se většinou pojí s vyprávěným divadlem. Z vyprávění kolektivu vystupují jednotlivci beroucí na sebe různé role a opět mizící v kolektivu, přičemž princip vyprávění jim často dovoluje mluvit o vlastní roli ve třetí osobě, nebo uvádět její repliku epizujícím označením mluvčího: „*Jeníkova matka: Maminka řekla, že nemá čas se starat ještě o psa.*“²⁰⁷ Tento princip jasně vylučuje ztotožnění herce s postavou, chrání dětské aktéry před podrobnou psychologickou prací, a umožňuje jim znakový či typový herecký projev. Vyznačuje se také tím, že do značné míry zachovává textaci předlohy a tedy i její literární kvality.

Kolektiv může být nepojmenovanou skupinou dětí, která se rozhodla příběh vyprávět (*Sísa Kyselá*), nebo na sebe brát nejrůznější podoby podle charakteru textu. Konkrétní roli kolektivního vypravěče nemusí ani přímo specifikovat text sám, ale může ji ponechat až na inscenační práci. Příkladem může být sborový vypravěč ve hře A. Palarčíkové *Ronja a Birk*²⁰⁸, který se během inscenace promění z indiferentní skupiny v loupežnickou bandu a později v tajemný les.

6.3.4. Motivace vypravěče

Důležitější, než je počet vyprávějících postav, je však motivace vyprávění. Slovem „motivace“ je myšlen důvod, proč vypravěč k prezentaci textu přistupuje. Jak bylo řečeno v kapitole 3.4.2., pro dětský herecký projev jsou klíčové dané okolnosti a s nimi spojené srozumitelné cíle postavy. V případě postavy vypravěče se tento důvod úzce pojí s tématem celé dramatizace. Skrze motivaci vypravěče, zvláště jde-li o vyprávějící kolektiv, lze také dětem téma dramatizace srozumitelně (a ne nutně doslovně) konkretizovat.

²⁰⁷ DRIJVEROVÁ, Martina. JUNOVÁ, Marie. *Sísa Kyselá. Tvořivá dramatika*, 1994, roč. V, č. 1. s. 13.

²⁰⁸ LINDGREN OVÁ, Astrid; PALARČÍKOVÁ, Alena. *Ronja a Birk* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1998.

Velmi dobrou úvahu tohoto druhu najdeme v textu Ivy Čermákové *Rok v Bullerbynu*. Motivace čtyřnásobné hlavní postavy Lisy 1 - 4 se vyjevuje ve výběru epizod a v jejich pointách. Čtyři Lisy vyprávějí příběhy ze svého života tak, aby ukázaly, jaké problémy mají s chlapci. Zároveň však dokazují, že nakonec je vítězství přeci jen na straně děvčat. Samotné jejich vyprávění může být tak vnímáno jako provokace vůči chlapeckým postavám. Způsob vyprávění se ovšem také zásadně podílí na otevřené formě dramatu. Lisy prezentují vztah s chlapci jako situaci, která dosud není uzavřená. Trvá ve všech ročních obdobích a pravděpodobně vydrží i nadále. Postoj vypravěček je tedy zásadní pro zdůraznění konfliktu a celkové vyznění dramatického textu.

I když vypravěč není zároveň hlavní postavou, je jeho přirozenou tendencí v dramatizacích sledované oblasti neobjektivní příklon na stranu některé z postav. Nejčastěji pochopitelně podporuje hlavního hrdinu. To je případ již zmíněné dramatizace knihy *Sísy Kyselé*, kdy sbor sympatizuje s Jeníkem a soucítí s ním v jeho trampotách se Sísou. Postoj chóru se však zároveň proměňuje a to současně s proměnou postoje Jeníkova. Na počátku je sbor stejně jako Jeník proti Sise zaujatý, na konci oceňuje její statečnost.

Velmi zajímavou práci s principem kolektivního vypravěče a jeho motivací nabízí Miroslav Slavík²⁰⁹ ve své poslední práci s dětským kolektivem, dramatizaci knihy E. Kästnera *Emil a detektivové* s názvem *Emile, Emile...*²¹⁰. Slavík zde vytváří dvě na sobě závislé dějové linie. První je původní příběh Kästnerovy detektivky, druhá sleduje jednání skupiny, která tento příběh vypráví. Během vyprávění skupina nejen řeší události detektivního příběhu, ale i svou současnou situaci. Stejně jako detektivní příběh, tak i příběh skupiny projde během hry vývojem.

Skupina vypravěčů ovšem nepředstavuje reálnou skupinu souboru, která vytváří inscenaci. Vyprávějící postavy mají stejná jména, jakými jsou označovány v situacích příběhu. Jde tedy

²⁰⁹ Miroslav Slavík je jednou z nejvýraznějších osobností DHD 90. let v Čechách. Bohužel je však také postavou nejproblematičtější. V roce 1982 založil dětské divadelní studio HUDRADLO jako součást Kulturního střediska v jihočeské Zlivi. Se svými svěřenci potom dvacet let sklízел úspěchy na dětských a amatérských divadelních festivalech doma i v zahraničí. Soubor se pravidelně účastnil národních přehlídek dětského divadla Kaplické divadelní léto, později Dětská scéna i přehlídek amatérského divadla FEMAD, Jiráskův Hronov a dalších festivalů. Své metody práce s dětským souborem popisuje Slavík v monografii *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem* z roku 1996. V roce 2002, těsně po oslavě 20. výročí založení souboru, byl Miroslav Slavík odsouzen na 8 let odnětí svobody za dlouhodobé pohlavní zneužívání nezletilých dívek ze svého souboru. I přes tuto skutečnost není možné jej z této práce vynechat. Jeho lidské a pedagogické selhání nesnižuje kvalitu jeho dramatických textů.

²¹⁰ KÄSTNER, Erich; SLAVÍK, Miroslav. *Emile, Emile.... Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky, č. 14, s. 30 – 46. In Tvořivá dramatika. 2004, roč. XV., č. 2.*

o fiktivní skupinu, která vypráví své vlastní zážitky. Zároveň však tato skupina evidentně zobrazuje vztahy, které lze nalézt i v souboru Hudradlo.

Detektivní příběh zde však není pouze vyprávěn, ale jednotlivé izolované situace jsou divákům přehrány. V podstatě jde tedy o složitou formu zmíněné „korálkové“ metody. V takových případech zachovávají vypravěči své role a v nich vstupují do situací vyprávěného příběhu. Několikrát na sebe však berou i role jiné, většinou role dospělých (paní ve vlaku, průvodčí...). Vzhledem k epickému principu prezentace příběhu mohou být postavy vytvářeny neiluzivně, s nadsázkou. Jejich zobrazení potom obsahuje velkou míru názoru vypravěčů na tyto postavy, či spíše na takový typ lidí obecně.

Detektivní román pro mládež *Emil a detektivové* vypráví o chlapci, který s partou nových kamarádů stopuje ve velkoměstě zloděje. Sehraná parta zloděje nakonec dopadne a usvědčí. Je to příběh padesát let starý, zcela podléhající prostému patriarchálnímu modelu o chlapcích, kterým náleží dobrodružství a dívkách, které stojí stranou a zásobují chlapce potravinami. Jedinou dětskou postavou ženského pohlaví v knize je Emilova sestřenice Poly, ta se však pátrání neúčastní, pouze chlapcům přiveze snídani od Emilovy babičky.

Situace souboru, pro který je román adaptován, je zcela opačná. Je v něm zjevná převaha dívek. Slavík se však nedopouští toho, že by dívky hrály chlapce. V takovém případě by mohla být na místě námitka, že jde o nedobře zvolenou předlohu. Slavík přepisuje většinu chlapeckých postav na postavy ženského pohlaví. Ve hře zůstávají jen tři mužské postavy, které jako s interprety počítají s chlapci: Emil, vůdce party Gustav (zbavený svého velitelského postu) a zloděj. Dívčí postavy se stávají zároveň vypravěčkami příběhu. Ačkoli je zachována detektivní fabule předlohy, má zcela jiné vyznění.

Tato změna spolu s kompozicí hry přináší zcela nové téma, které bychom v předloze hledali jen velmi těžko. Stává se obhajobou myšlenky, že dívky jsou schopny stejně odvážných činů jako chlapci. Motivace dívčích vypravěček je tedy přímo feministická. Dívky příběh vyprávějí, aby jasně dokázaly, že to byly ony, kdo Emilovi pomohl. V každé další situaci energicky až drze dokazují, že bez nich by byl Emil ztracený. Dokonce se tomuto slavnému hrdinovi literatury pro děti a mládež nemilosrdně posmívají.

Za svou rovnoprávnost však nebojují pouze vypravěčky. I v hraných situacích vyprávěného příběhu musí dívčí postavy bojovat za své uznání. Emil je nejprve zklamán, když vidí, že mu přišla pomoci samá děvčata:

„EMIL: No jo, ale to jsou samý holky...

FILOMENA: (zblízka se výhružně podívá na Emila) No a co?

KATY: Co tím chceš jako říct...? “²¹¹

Změna pohlaví postav není tedy pouhou z nouze ctností, ale promyšleným protestním gestem autora a jeho souboru. Vypovídá o jejich vztahu k dramatizované předloze. A nejen k ní. Poukazuje totiž na převahu chlapeckých rolí a chlapeckých témat v umění obecně. Zdá se, že dívky z Hudrala dávají najevo, že už je nebaví narážet ve své počínající umělecké práci na nedostatek literatury pro dívčí skupinu.

Dramatizace také zároveň velmi vtipně tematizuje neustálý nedostatek chlapců v dětských divadelních souborech a ve třídách dramatické výchovy. Tato stížnost je vyslovována nejen z pozice děvčat, ale také z pozice pedagoga a chlapeckých členů souboru. Slavík v textu dobře zaznamenává útlak, jakého se dívky často vůči chlapecké menšině dopouštějí. Emil je od počátku obklopen samými ženami. Odjíždí od matky, k babičce a sestřenici. O mužském zástupci rodiny není ve hře zmínka. I za jméno Emil je zodpovědná žena, konkrétně babička. Vypravěčky na samém počátku vymýšlejí na toto jméno posměšné rýmy až ke spojení „*Emile – debile*“²¹². Během hry potom upozorňují na Emilovu neschopnost, kterou projevuje v samotném detektivním příběhu i v jeho demonstraci (dívky si např. stěžují, že to Gustavovi s Emilem trvalo příliš dlouho, než je přizvali do hrané situace).

Text se však trefně vyjadřuje i ke způsobům, jakými jsou v DHD problémy s nedostatkem mužů/chlapců řešeny. Tedy k převlékání dívek za chlapce. Když jednu z dívek v roli průvodčího označí Emil za „paní“, ona to považuje za urážku „...*nepozná mužskýho*“²¹³. Tím text zároveň humorně komentuje epické postupy, které sám používá.

Popsaný feminismus však zdaleka není jednoznačný. Ve hře je totiž obsažen i motiv „lásky“ – jedna z dívek Katy se do Emila zamiluje a ten její náklonnost opětuje. Tento vztah vznikne

²¹¹ KÄSTNER, Erich; SLAVÍK, Miroslav. Emile, Emile.... *Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky*, č. 14, s. 30 – 46. In *Tvořivá dramatika*. 2004, roč. XV., č. 2. s. 36.

²¹² Tamtéž. s. 31.

²¹³ KÄSTNER, Erich; SLAVÍK, Miroslav. Emile, Emile.... *Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky*, č. 14, s. 30 – 46. In *Tvořivá dramatika*. 2004, roč. XV., č. 2. s. 35.

v situaci prezentovaného příběhu, ale promítá se i do závěrečného postoje vypravěčky: „*KATY: Hele nechte toho, jo? To je náhodou hezký jméno, abyste věděly.*“²¹⁴ Spor obou pohlaví je tímto vztahem humorně relativizován.

6.3.5. Absence motivace vypravěče

Zvláště v případě dramatizací větších epických celků, kde dochází ke značné redukci předlohy, je třeba zacházet s motivací vypravěče velmi obezřetně. Není-li vypravěčova motivace přehledná, je většinou rozmlžena i myšlenka a sdělení dramatizace (potažmo inscenace). Ačkoli většina textů zkoumané oblasti s motivací vypravěče vědomě a často i objektivně pracuje, stále se vyskytují texty, v nichž lze absenci motivace vypravěče označit za jeden z jejich základních problémů. Dobrý příklad druhé skupiny nalezneme v textu Aleny Vitáčkové²¹⁵ *Případ svěřte Davidovi*²¹⁶ - dramatizaci knihy Astrid Lindgrenové *Případ svěřte Kallovi*.

Tři vypravěčky – v textu označované jmény hereček původní inscenace – vstupují do děje archaicky zabarveným líčením války „dvou růží“. Uvádějí tak do fiktivního světa, ve kterém se dětské postavy ocitají po dobu své hry. Patos úvodních slov vypravěček stojí v kontrastu k následnému nevinnému hernímu boji dětských postav vedenému papírovými koulemi. Romanticky zabarvený popis bitvy vytváří protiklad následnému setkání se skutečným ohrožením života a se skutečnou smrtí – neromantickou a definitivní. S tímto principem autorka předlohy hojně pracuje a zvolený způsob jeho převodu – rozdělení reality hráčů a světa jejich hry – je v dramatizaci principem sdělným a zajímavým.

Romantické líčení vypravěček však vystřídá jejich citace z předlohy: „*Ach jo, radostné hry dětství... Nevinné radostné hry dětství. Jo jo.*“²¹⁷ V příloze tuto větu používá děda Gren (oběť vraždy) a dětské postavy ji s nadsázkou opakuji, když jejich hra způsobí nějakou katastrofu, např. rozbité okno. V ústech vypravěček se však – vytržena z kontextu – stává replika falešně nostalgickým klišé. Díky ní získávají vypravěčky status dospělého člověka a s ním i nadřazený a shovívavý postoj k událostem. Ten je potom v několika dalších vstupech

²¹⁴ KÄSTNER, Erich; SLAVÍK, Miroslav. Emile, Emile.... *Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky, č. 14, s. 30 – 46.* In *Tvořivá dramatika*. 2004, roč. XV., č. 2. s. 46.

²¹⁵ Alena Vitáčková je od roku 1997 vedoucí dětského Divadélka Růžek z Českých Budějovic.

²¹⁶ LINDGREN, Astrid; VITÁČKOVÁ, Alena. *Případ svěřte Davidovi*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

²¹⁷ LINDGREN, Astrid; VITÁČKOVÁ, Alena. *Případ svěřte Davidovi*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha.s. 2.

vypravěček potvrzován. Například ve chvíli, kdy je válečná hra označena za „nevinnou“ ještě v momentě, kdy ji dětští hrdinové v rámci hry prezentují jako smrtelně vážnou. Zdá se, že autorka dramatizace vyjadřuje skrze vypravěče zejména vlastní „dospělý“ postoj k předloze, navíc doslovně a tezovitě. Výklad statusu vypravěček také souzní s faktem, že jejich dalším úkolem ve hře je vstupovat do epizodních rolí dospělých postav. Představují dědu Grena, jeho vraha, policisty, novináře atd.

V případě dospělého představitele vypravěče by snad bylo možné hledat jeho zamýšlenou motivaci v nostalgickém vzpomínání na nevinnost dětských her, v rozdílu mezi dobrodružstvím romantickým a reálným atd. I v takovém případě by part působil příliš didakticky. V případě textu původně určeného mladým hercům (cca čtrnáctiletým) je potom takový postoj krajně nelogický. Má-li dítě prezentovat příběh coby vlastní výpověď, nemůže tak činit z pozice zcela vzdálené jeho vlastní životní zkušenosti. V podání dítěte nemůže taková prezentace vyznít jinak než falešně.

Další vstupy vypravěček navíc prozrazují jinou problematiku vypravěčského partu, která se na absenci motivace výrazně podepisuje – nedůslednost. Ačkoli repliky vypravěček z velké většiny citují předlohu, je velmi nesnadné odhalit klíč výběru citací. Vedle romantických promluv a promluv z „nadřazené“ pozice, jsou zde typické projevy dětského vypravěče, jako je například výčet prázdninových aktivit apod. Vypravěči také nevstupují výhradně do rolí dospělých. Jedna z vypravěček se stává i přiotráveným psíkem Bojarem. Již tak problematická koncepce vypravěče se tím dále komplikuje.

Absence motivace vypravěče se zjevně zrcadlí v rozpačitém vyznění tématu dramatizace, potažmo původní inscenace, a lze očekávat její negativní vliv na jevištní jednání dětských herců.

6.4. Komentátor

Typickým prostředkem „brechtovského“ typu dramatického textu je komentář – přímé verbální vyjádření vztahu k jednání sledovanému z odstupu. Komentář pochopitelně může být součástí partu vypravěče. Může však také náležet specifické postavě – komentátorovi. Hlavní rozdíl mezi vypravěčem a komentátorem je v jejich vztahu k příběhu. Zatímco vypravěč je v naprosté většině s příběhem obeznámen, vypráví, co se již stalo, komentátor vzbuzuje pocit, že z odstupu reflektuje jednání právě probíhající.

Ve sledované oblasti se komentátor vyskytuje pouze jednou v dramatinizaci knihy Zdeňky Bezděkové „*Říkali mi Leni*“²¹⁸, jejíž autorkou je Hana Nemravová. Ač ojedinělý, ukazuje tento případ jasně, jak velký potenciál pro využití v DHD postava komentátora nabízí. Postavy tohoto typu jsou v textu tři a jsou přímo označeny termínem „Komentátor“. Jejich počet umožňuje zejména prezentaci jejich postojů v dialogu. Funkce Komentátorů jsou zde poměrně komplikované a mají zásadní vliv na vyznění tématu dramatinizace.

První funkce Komentátorů se v tomto textu v podstatě shoduje s technickou funkcí vypravěče – mají za úkol určit místo a čas příběhu. Některé předlohy zobrazují obecně platné mezilidské vztahy, takže dobu jejich příběhu lze v dramatinizaci měnit, většinou posunout do současnosti. V případě románu *Říkali mi Leni* je však historické ukotvení příběhu zcela zásadní. Vztahy a životy postav jsou zcela specificky ovlivněny místem a dobou, ve které postavy žijí, konkrétně druhou světovou válkou v Německu. Komentátoři hned na počátku hry stručně a jasně ohlašují dějiště a letopočet událostí. V průběhu textu potom vysvětlují dobové termíny, které by mohly být divákovi nesrozumitelné (např. termín UNRA). Tyto strohé informace plní svůj úkol a zároveň nezatěžují svižné, stručné, někdy až fragmentární situace textu.

Další funkcí Komentátorů je organizace prezentace příběhu. Nevyprávějí děj, ale jsou zodpovědní za jeho scénické provedení. Jsou to oni, kdo rozhoduje o pořadí prezentovaných situací a o míře informací, která v nich bude divákovi podána. Na jejich pokyn herci představují své postavy a v dětských rolích vstupují do situací. Zároveň Komentátorům scénická poznámka předepisuje i technické zabezpečení produkce – obsluhu světla a zvuku, stavbu scény. Komentátoři tedy vytvářejí komentovanému příběhu jevištní podmínky.

Jejich organizační funkce ovšem neznamená, že Komentátoři celý příběh znají. Na rozdíl od většiny podob vypravěče to nejsou postavy vševědoucí. Během děje se vzájemně korigují, domlouvají se, jednají na základě momentálních rozhodnutí atd. Z jejich přístupu k problému vyplývá, že znají – a pomáhají na jevišti nastolit – základní situaci. Jedenáctiletá dívka Leni žije v německé rodině, aniž by tušila, že je za války uneseným českým dítětem. Sami Komentátoři potom staví Leni do takových situací, aby pocítila svou pozici v rodině jako podezřelou a aby posléze pochopila, že do rodiny nepatří. Komentátoři však nevědí, jak se dívka a její okolí v nastolených situacích zachovají. Mohou ovlivňovat dané okolnosti, ale ne

²¹⁸ BEZDĚKOVÁ, Zdeňka; NEMRAVOVÁ, Hana. *Říkali mi Leni*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

jednání postav. Dětské postavy jsou tedy „testovány“ situacemi, které pro ně Komentátoři vytvářejí. Jednání dětských postav potom Komentátoři sledují a komentují.

Tímto způsobem autorka zdůrazňuje důležitý motiv předlohy – Leni si v extrémně náročné životní situaci pomůže převážně sama. Je typickou dětskou hrdinkou, která se vymyká z kolektivu svých vrstevníků – svým jednáním překračuje hranice očekávaného dětského chování. V dramatizaci Leni pomáhají její dvě kamarádky Erna a Toni, čímž je dětská statečnost rozdělena, ne však umenšena. Postavy Komentátorů jsou určeny dětským hercům ve věku hlavní postavy. Zdá se, že tak prezentují i obdivný pohled vrstevníků, kteří stránku po stránce fascinovaně sledují počínání hrdinky. Nevytvářejí tedy iluzi děje, pouze s odstupem ukazují příběh, který je zaujal.

Hlavním způsobem, jak Komentátoři zasahují do děje, je jejich vstup do role dospělého člověka. Postupně jsou matkou, strýcem Ottou, učitelkou, učitelem, Američany. Vstup do role oznamují jednoduše zveřejněnou scénickou poznámkou: „*Mluví...*“²¹⁹. Tak je dobře odlišen způsob prezentace dospělých postav a postav dětí. Dospělí jsou jen naznačeni, jako autority různého druhu, jejichž motivace a vnitřní svět nám zůstávají utajeny. Jsou pouze ztělesněním moci, která je silnější než dítě, ať už mu pomáhá, nebo stojí proti němu. Jsou těmi, kteří utvářejí vnější okolnosti života dětí. Proto je také velmi důležité, že poslední projev dospělé postavy – dopis z Čech – čte podle scénické poznámky Leni sama.

Komentátoři v rolích dospělých připravují postavě Leni velmi tvrdé zkoušky. Namísto aby jí pomáhali, každou další scénou její situaci komplikují (coby Američané ji nenajdou v seznamu apod.) Jejich přístup však není zákeřný. Mimo role dospělých stojí evidentně na straně Leni. Např. jeden z nich vstupuje do role učitelky, hodnotí ji však negativně a nakonec využije své moci, aby ji z příběhu odstranil – v roli učitelky oznamuje její výpověď. Vedle vztahů, které vstupem do rolí komentátoři nastolují uvnitř děje, je zde tedy důležitý také vztah Komentátorů a Leni, stojící mimo děj samotný.

Komentátoři jsou také spojeni s napětím hry. Od počátku dávají najevo, že znají tajemství, které ovšem nevyzradí ani divákovi. Napětí pak způsobuje nejen divákova touha dozvědět se toto tajemství, podporovaná neustálými drobnými indiciemi Komentátorů, ale zejména touha dovědět se, jak s tímto tajemstvím naloží postava Leni. Jak bude postupovat a jak se ke

²¹⁹ BEZDĚKOVÁ, Zdeňka; NEMRAVOVÁ, Hana. *Říkali mi Leni*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. s.1.

zjištěným okolnostem zachová. Toto napětí navíc s divákem sdílí i Komentátoři. Ačkoli sami tajemství znají, jsou napjatí, jak se k němu Leni postaví. Právě tato zvědavost se zdá být základní motivací veškerých jejích aktivit.

7. Práce s postavou

7.1. Vnitřní svět dětského hrdiny

Součástí epických předloh bývá líčení vnitřního světa hrdiny, jeho pocitů, úvah, postojů apod. Ve sledované oblasti jde zejména o vnitřní svět postav dětských. Zvláště v případě literatury s dětským hrdinou jsou často události v nitru hrdiny stěžejní součástí základního konfliktu a přímo se podílejí se na pointě díla. Bez znalosti vnitřních pochodů postavy nedává její vnější jednání smysl.

I díky těmto vlastnostem je literatura s dětským hrdinou pro čtenáře do 15ti let důležitou a přitažlivou četbou. Dítě jí rozumí a nachází v ní porozumění a témata, kterými se aktuálně zabývá. Pro dramatizaci však mohou být hrdinovy vnitřní pochody problematické. Oproti mezilidskému jednání, které lze divadelními prostředky snadno zobrazit, klade iluzivní zobrazení myšlenek a postojů postavy velké požadavky na psychologickou hereckou práci. Zvláště v případech, když je jednání postavy protichůdné jejím postojům, nebo když jsou pocity postavy zmatené a ani sama postava je nedokáže přesně analyzovat.

7.1.1. Poznámky „pro sebe“

V iluzivně pojaté práci s postavou může postava verbálně vyjádřit své pocity pomocí tzv. poznámky „stranou“ či „pro sebe“. Jde o velmi starý princip, používaný napříč historií dramatu. Hrdina odhaluje své pocity o samotě v monologu, nebo se na okamžik odvrací od situace k divákovi, aby ho informoval o svých skutečných postojích. Díky konvenci a faktu, že hrdina v tu chvíli nejedná vůči jiné postavě, vnímá divák – čtenář jeho slova automaticky jako pravdivá. Není to způsob realistický, nemůžeme však mluvit ani o způsobu epickém. V zásadě nesnímá s dětského herce nároky psychologické herecké práce. V DHD je tento princip řešením přijatelným. Ve sledované oblasti však nenabízí příliš zajímavé výsledky.

Alena Palarčíková využívá poznámky „pro sebe“ v dramatizacích *Aha!* a *Pět holek na krku*. V obou případech jde o dramatizaci předloh, kde stojí nitro hlavní hrdinky v centru dění. Jak však již bylo řečeno, Alena Palarčíková se v obou případech soustředí zejména na vnější zobrazitelné události. S fabulí pracuje iluzivně a inklinuje k dramatické výstavbě textu. Bez prezentace vlivu na vnitřní vývoj postav však zobrazované události ztrácejí smysl. Motivace

jednání hlavních hrdinek – nedostatečně podložené jejich úvahami – nejsou zřetelné, a tak je těžké stanovit i ústřední téma her.

Poznámky stranou v těchto případech problém nijak neřeší. Vysvětlují pouze zcela základní a nejnutnější psychologické pochody, občas plní funkci ryze technickou – postava jimi oznamuje, co se chystá dělat dál. Zejména v případě druhé dramatizace – *Pět holek na krku*, se navíc tyto poznámky staví zcela proti stylu předlohy. Nicoliny reflexe událostí zcela postrádají v románu tolik podstatný nadhled. Nahlas prezentované úvahy typu: „*Co když se mi budou chtít pomstít? Jak jim to mám všechno vysvětlit? [...] A navíc je to fajn kluk, asi má nějaký starosti... Dneska se mi s tím málem svěřil...*“²²⁰, jsou doslovné a působící levně až sentimentálně.

7.1.2. Vyprávění

Dramatické texty pro DHD však nabízejí mnoho epických prostředků, které dovolují hrdinovo nitro zobrazit neiluzivně. Jedním z nich, jak vyplývá z předchozích kapitol, je postava vypravěče. A to ve všech výše popsanych formách. Vypravěč je v dramatizaci často zástupcem autora předlohy a má privilegium, které objektivně prezentovaným postavám chybí – přistupuje k událostem z odstupu jako k něčemu, co již proběhlo a na čem nelze nic měnit. Na rozdíl od postavy, z jejíchž úst může verbální líčení vlastních pocitů vyznít nepřirozeně nebo pateticky, pro vypravěče, který stojí mimo prezentovanou situaci, mohou být přímá pojmenování přístupnější.²²¹

7.1.3. Ztělesněné vědomí

Další možností, kterou zkoumaná oblast nabízí, je personifikace hrdinova nitra a jeho oddělení od postavy hrdiny. Hana Nemravová (na rozdíl od Aleny Palarčíkové) se ve své dramatizaci románu Ivy Hercíkové *Pět holek na krku* nedala zlákat příběhem o počínající lásce dvou mladých lidí. Duševní rozpolcenost hlavní hrdinky autorka ve své dramatizaci nejen zachovala, ale učinila z ní jeden z klíčových motivů. Spor Natašina nitra vložila do úst dvěma postavám, v textu označeným „1“ a „2“, které ztělesňují Natašiny myšlenky. Irina Ulrychová tyto postavy – vzhledem ke kostýmování inscenace – nazývá „Černá“ a „Bílá“²²².

²²⁰ HERCÍKOVÁ, Iva; PALARČÍKOVÁ, Alena. *Pět holek na krku*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. s. 9.

²²¹ Viz kapitola 6.3

²²² ULRYCHOVÁ, Irina. Průvodce představeními Dětské scény. *Amatérská scéna*. 2001, č.4., s. 11.

Černá a Bílá doprovázejí Natašu od druhé do předposlední scény dramatizace. Jsou tedy součástí jejích úvah a retrospektivních vzpomínek. Tyto vzpomínky však nereflktují jako minulost, ale jako právě probíhající situaci. Zatímco postava Nataši v situacích jedná a její repliky jsou určeny partnerům v dialogu, Černá a Bílá prozrazují, co si Nataša ve skutečnosti myslí. Tím pochopitelně zásadně usnadňují herecký úkol představitelce Nataši. Mladá herečka může jednat vůči ostatním postavám, aniž by musela vyjadřovat svůj skutečný vztah k nim replikami „stranou“, monology, mimikou apod.

V recenzi dramatické Aleny Palarčíkové po jejím uvedení na Dětské scéně v roce 2010 je výrazná zmínka o nedramatičnosti předlohy²²³. Hana Nemravová tomuto problému čelí (vedle zmíněné retrospektivní konstrukce) právě rozdělením ztělesněných myšlenek. Černá a Bílá jsou zveřejněním Natašinych vnitřních konfliktů. Jak již napovídá jejich barevné rozlišení, jsou to postavy kontrastní. Jedna (1) ráda rezignuje na pravidla a navádí Natašu k nepřístojnostem, druhá (2) si dobře uvědomuje, co je správné a co ne. Někdy se Černá a Bílá nedokáží shodnout s Natašou, někdy se neshodnou ani mezi sebou. Centrální konflikt dramatického textu tak není mezi Natašou a jejími spolužačkami, ale mezi dvěma aspekty Natašiny pojetí sebe sama.

Černá a Bílá však mají v textu více úkolů než zjednodušit hereckou práci. Vnášejí do textu v předloze tolik důležitý nadhled a humor. Postava Nataši je novelou presentována jako inteligentní, vnímavá dívka se smyslem pro humor. Její sebereflexe není ublížená. Náročné situace komentuje spíše ironicky. Černá a Bílá většinou necitují předlohu, jejich humor však charakteru předlohy odpovídá.

Díky odhalenému Natašinu uvažování jsou potom velmi srozumitelné její rozpaky v konci příběhu. Její poslední slova, která jsou zároveň posledními slovy textu zní „*Ještě nevím...*“²²⁴. Stejně rozpačité jsou totiž Natašiny cíle. Tématem hry je hledání sebe sama. Otázka, kdo jsem a co vlastně chci? Otázka po vlastních kvalitách. I když tedy dramatický text volí proti předloze odlišné principy vyprávění – retrospektivu a ztělesněné myšlenky – jde o interpretaci předloze výrazně věrnou.

²²³ Viz BRHELOVÁ, Eva. Recenze, představení čtvrtého bloku. *Deník dětské scény*. 16.6. 2010, č. 5, s. 103.

²²⁴ HERCÍKOVÁ, Iva; NEMRAVOVÁ, Hana. *Pět holek na krku*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. s. 7

Námětem románu Horsta Bosetzského *!... jinak je s tebou amen...!* je vydírání jednoho dítěte druhým. Hlavní hrdina – desetiletý Ture – se postupně zaplétá do klubka lží, kterými se marně snaží vyřešit rozrůstající se problém. Z malého počátečního Tureho prohřešku se díky neúměrnému trestu jeho otce – profesora matematiky – vyklube několikanásobné závažné provinění. Ture má pro svou nepozornost zákaz jezdit na koni. Aby získal peníze na lekce, dopustí se krádeže. Je však přistižen Robertem, který ho začne vydírat. Robert nutí Tureho ukrást z otcova počítače chystané písemné práce... Situace vede až k Tureho nervovému zhroucení. Soud, který s Turem a Robertem Tureho otec uspořádá, se nakonec obrací proti němu samotnému. Lži a podvody, kterých se chlapec dopustil, způsobil otec svým bezcitným chováním doma i ve škole. On nakonec svou vinu uzná a je mu odpouštěno. I v této předloze je velmi důležitý záznam Tureho myšlenek. Chlapec se znovu a znovu rozhoduje, bojuje s vlastním strachem, zvažuje možné tresty, reflektuje vlastní činy. Jeho vnitřní konflikt je tedy podstatnou součástí příběhu.

Autorka stejnojmenné dramatizace²²⁵ Irena Konývková také Tureho myšlenky ztělesňuje. V tomto případě jde však o ztělesnění sborové. Členové sboru jednotlivě oslovují Tureho ve druhé osobě, komentují jeho chování, nabádají ho k dalším činům, nebo v první osobě vyjadřují pocity přímo za Tureho: „*Všichni maj bezva tátu až na mě.*“²²⁶ Ačkoli ztělesňuje Tureho vědomí, nestojí sbor rozhodně výhradně na jeho straně. Je si vědom Tureho prohřešků a odsuzuje je. Jednotliví členové sboru se někdy také dostanou do sporu. Zatímco jeden považuje krádež za dobrou příležitost získat peníze, druhý ji odmítá a třetí se bojí přistižení. Tak je dobře vyjádřen Tureho vnitřní rozpor.

Jindy se sbor dělí na dvě skupiny a k Turemu mluví střídavě unisono dívky a unisono chlapci. Tímto způsobem prezentuje sbor Tureho spontánní reakce, volá o pomoc, když Ture zjistí, že v domě byli zloději, nebo se slovy „*ježišmarné*“ a „*doprkvancic*“²²⁷ vyděsí, když je vyražena krádež písemek. Absolutní Tureho bezradnost je potom vyjádřena kombinací bezradností postavy a obou sborů. V několika momentech se také dva sbory spojují do jednoho, aby podpořili důležitost sdělení. Takto je pronesena například klíčová replika: „*A je s tebou amen*“²²⁸.

²²⁵ BOSETZKY, Horst; KONÝVKOVÁ, Irena. *!... jinak je s tebou amen!*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

²²⁶ Tamtéž. s. 4.

²²⁷ Tamtéž. s. 17.

²²⁸ Tamtéž. s.14.

Kromě toho, že sbor ztělesňuje myšlenky postavy, zveřejňuje také ambivalenci problému jako takového. Sbor je zároveň skupinou, která pozoruje jednání postavy a zaujímá k němu postoje. Tento jev je také podpořen scénickou poznámkou, která určuje sboru stálé místo na okraji jeviště, odkud sleduje veškeré dění. V přístupu sboru jako by byl naznačen postoj samotné skupiny, která inscenaci vytváří. Je to postoj poučený, evidentně založený na důkladných rozborech problému v rámci přípravy inscenace. Autorka tak nejen dokáže vyrovnaně zaměstnat v dramatinaci celý soubor, ale činí důležitý krok k základnímu požadavku, který na DHD klademe: k dramatinaci jako osobní výpovědi dětí.

Sborové Tureho myšlení má však ještě jednu důležitou funkci – spojeno s hudebníky (viz scénické poznámky) rytmizuje celou hru. V jeho replikách využívá autorka často repetice či rytmického dělení replik, což je zřejmé již z grafické úpravy textu. V některých pasážích přechází sbor do veršů a rýmů, jindy je mu scénickou poznámkou předepsáno „*polozpívá, polomluví*“²²⁹. Jako „strašící“ Tureho svědomí, opakovaně vkládá do dialogů veršované připomínky předchozích činů: „*dokumenty pro studenty/ pro studenty dokumenty*“²³⁰, či hrozících trestů: „*Za desáté: polepšovna*“²³¹. Tímto způsobem sbor zásadně ovlivňuje celkovou atmosféru hry a přispívá k jejím literárním kvalitám. Poetická práce s textem sboru také předchází možné doslovnosti či didaktické přímočarosti Tureho úvah.

Ztělesněné vědomí není jediná, ani jednoznačně nejlepší cesta k zobrazení duševních pochodů dětského hrdiny. Zmíněné dramatinace však jednoznačně dokazují, že zvláště v případě dramatinací větších epických celků je to cesta vhodná.

7.2. Práce s dospělou postavou

Většina textů pro děti a mládež vedle dětských hrdinů obsahuje i postavy dospělých. S nimi se dětský čtenář neidentifikuje, ale poskytují mu důležité informace o chodu světa, který je dospělými řízen. Dětský hrdina je s tímto dospělým světem konfrontován, snaží se mu vzepřít, hledá u něj pomoc, podporu, musí se mu bránit, utíkat mu apod. Je mnoho dramatinovaných literárních děl, kde dospělá postava hraje důležitou roli a nelze ji bez následků vypustit. Velmi často je to právě dospělá postava, která vnáší do děje skutečný

²²⁹ BOSETZKY, Horst; KONÝVKOVÁ, Irena. *!...jinak je s tebou amen!*. Nevydáno. Nedatováno. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha.s. 12.

²³⁰ Tamtéž. s.13.

²³¹ Tamtéž. s. 20.

konflikt. Spolu s ní může tak dílo přijít o hlavní téma. Opět platí, že větší epický celek umožňuje detailnější charakterizaci dospělé postavy a větší prostor pro její vývoj.

Vstupování do role dospělého obecně, například v improvizacích v rámci práce v hodinách, je bezesporu důležitou součástí výchovného procesu DV. Dítě skrze tuto aktivitu dostává možnost nahlédnout svět očima dospělého. Uvědomit si možné motivace konkrétního jednání rodičů, učitelů, dospělých na ulici atd. V roli dospělého také může dítě věrohodněji vstupovat do situacích, které jsou dítěti nepřístupné – vedoucí funkce, autorita daná profesním postavením, dobrodružné události (rytíři, horolezci, mořeplavci...) atd. Tato kapitola však věnuje pozornost dospělé postavě prezentované na jevišti v rámci divadelní inscenace. Jako na takovou jsou na dospělou postavu kladeny zcela jiné požadavky, které její využití značně komplikují. Postava se stává prostředkem sdělení a součástí výpovědi a stylu inscenace.

Jak vyplývá již z kapitoly o dětském hereckém projevu²³², prezentace dospělé postavy obecně nepředstavuje pro dětského herce neřešitelný problém. Pomocí jediného znaku je dítě schopno prezentovat dospělého již v předškolním věku. To je ostatně případ většiny pohádek, kde jen málo která postava je dítěti věkově blízká. Jsou ovšem typy dospělých postav, které mohou klást přirozenému dětskému hereckému projevu nepřekonatelné překážky.

Opět jde především o nároky na psychologickou charakterizaci postavy. Dospělá postava se pro DHD stává „nebezpečnou“, když se aktivně účastní děje, který se jí přímo týká. Tedy v momentě, kdy vstupuje do dramatických situací, je nucena se v nich rozhodovat a kdy je její jednání ovlivněno zejména emotivní reakcí na situaci. Nejde ovšem pouze o vytvoření iluzivního vnějšího i vnitřního portréту dospělého člověka, ale zejména o zobrazení jeho kontinuální existence a vývoje dospělé postavy v dramatickém textu. Problém se pochopitelně násobí ve chvíli, kdy jsou postoje a zejména emoce dospělé postavy podmíněny věkovým rozdílem mezi ní a dětským hrdinou. Proto jsou tolik nebezpečné zejména postavy rodičů. Ty se ovšem zároveň v předlohách vyskytují nejčastěji.

7.2.1. Iluzivní vyjádření vztahu dítěte a dospělého

Je nasnadě, že nejproblematictější dospělé postavy nalezneme opět v pokusech o dramatickou výstavbu textu, a to zejména v situacích, kdy je dospělá postava v přímém kontaktu s dětským

²³² Viz kapitola 3.4.

hrdinou. Čím hlubší vztah se od postav očekává, tím je situace komplikovanější. Jak již bylo řečeno, iluzivní tvorba charakteru postavy je náročná i v případě dětské role. Zatímco však herec v roli dětského hrdiny může přeci jen jednat v podstatě sám za sebe v daných okolnostech, herec v roli dospělého nemůže svou dosavadní životní zkušeností – nemluvě o prostém faktu vizáže – pracovat stejnými prostředky a dosáhnout podobných výsledků. Takový vztah potom i při nejlepší vůli bývá založen na vnější a nepravdivé nápodobě emocí na obou stranách.

Příklady iluzivní práce s dospělou postavou najdeme v již popsaných dramatizacích Aleny Palarčíkové: *Pět holek na krku* a *Aha!*. V románu Daniely Fischerové *Lenka a Nelka neboli AHA* jsou všechny dospělé postavy součástí personálu nemocnice a ztělesňují zejména její pevná pravidla. Jsou dětem větší či menší překážkou ve volném pohybu po prostoru a vydávají příkazy a zákazy, kterými motivují dětské chování. Tyto funkce jsou dány nejen věkem dospělých postav, ale také jejich postavením a lze je vesměs přijmout jako dětskému herci přístupné. Autorka je ve své dramatizaci zachovává. Upravuje pouze počet dospělých postav a doktora Hurába mění na ženu.

V tomto případě se problém zdá být zejména ve verbální charakterizaci postav, zvláště postavy doktorky Hurábové. Autorka v dramatizaci zachovává slovník dospělých postav z předlohy. Doktorka Hurábová je tak například charakterizována nadřazeným hovorovým slovníkem s nádechem ironie, který dospělí často vůči dětem používají. Sem patří její metaforická oslovení pacientů „*drůbeži*“, slova jako „*sypte*“, či typická věta, kterou známe zejména od pedagogů: „...*a já se dám na starý kolena zavřít*.“²³³ I tato charakterizace je však problematická až ve spojení s výstavbou dramatu a rozsahem postavy. Specifický slovník u výrazně stylizované postavy, která dovoluje znakové či typové herectví, by byl zcela v pořádku. V případě tohoto dramatického textu však postava vykazuje uchopení spíše realistické. V takovém případě však její slovník představuje pro herečku velký problém, neboť výrazně umocňuje věkový rozdíl postavy a může svádět k šarži.

Opět je třeba připomenout, že důležitou roli hraje také rozsah partu dospělé postavy a míra potřeby zobrazovat její duševní vývoj. Ve druhé dramatizaci (*Pět holek na krku*) nalezneme u dospělé postavy – maminky – nejen univerzálnější slovník, ale zejména menší rozsah. Maminka se objeví v jediném výstupu a jejím úkolem je prozradit existenci dopisu a

²³³ FISHEROVÁ, Daniela; PALARČÍKOVÁ, Alena. *Aha!*. *Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky*, č. 26, s. 1 – 27. In *Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XV., č.2, s.13.

konfrontovat tak Nikolu s faktem, že se její tajná hra stala veřejnou záležitostí. Situace je přehledná a nevyžaduje výraznou charakterizaci. Poučená a zkušená herečka ve věku čtrnácti, patnácti let, může být schopna takovou roli přirozeně zahrát.

Ovšem nejvýraznějším případem vztahu dítěte a dospělého v dramatizovaných předlohách je jistě pohádkový román A. Lingrenové *Ronja, dcera loupežníka*. Toto dílo nesporných literárních kvalit nabízí dramatičtům ideální dramatickou situaci, známou ze Shakespearova dramatu *Romeo a Julie*. Dva potomci znepřátelených rodin (v případě „*Ronji*“ jde o loupežnické tlupy), kteří by se měli nenávidět, se do sebe zamilují. Stejně jako v případě *Romea a Julie* jde navíc o potomky velmi mladé, kteří se sami ještě nestačili proti nepřátelské skupině nijak provinit. Zároveň předloha nabízí důležitý motiv literatury pro děti a mládež – dítě, které nespolehá na dospělé a jedná nejen bez jejich pomoci, ale přímo proti nim. Jednání dítěte nakonec dospělí shledají oprávněným a přijmou jeho důsledky.

Zároveň však předloha klade dramatičtům do cesty jednu zcela zásadní překážku: vztah *Ronji* a jejího otce *Mattise*. Není to pouze *Ronja*, která projde velkou proměnou, je to i její otec. Otec, jehož nejdůležitější vlastností je vzhled a síla statného muže v kombinaci s něžným srdcem dítěte. Jedna z nejdojemnějších postav literatury pro děti a mládež je také základním kamenem úrazu dramatičtů této předlohy. Zatímco divoká a nebojácná *Ronja*, která se v nejrůznějších situacích učí poznávat svět, je velmi srozumitelnou postavou pro dívku cca od 10ti let, stejně jako postava jejího přítele *Birka*, *Mattis* je rolí více než komplikovanou.

Marie Kolářová (Junová) vytvořila ve své dramatičtí²³⁴ z pohádkového příběhu dramatický text velkého formátu (stejně potom pojala i samotnou inscenaci). Dramatizace se přesně drží poetiky předlohy a to zejména tak, že přepisuje doslova celé dialogy a dialogizuje vypravěčské pasáže. Text je tedy přesycen slovy, v mnoha případech spíše zbytečnými. Doslovné zachovávání předlohy zároveň prozrazuje, že se skupina na dramatičtí nijak nepodílí a že text předpokládá doslovné memorování dialogů. To samo o sobě lze v textu pro DHD vnímat jako nepříliš vstřícný krok vůči dětské jevištní přirozenosti.

Videonahrávka prozrazuje, že role *Mattise* je určena pro chlapce o několik let staršího, než je představitelka *Ronji*. Stále jde však o chlapce, který pravděpodobně není starší patnácti let.

²³⁴ LINDGRENŮVÁ, Astrid; KOLÁŘOVÁ, Marie. *Ronja, dcera loupežníka* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1993.

Mattisův vztah s Ronjou má v dramatickém textu velký prostor a Mattisův charakter je zde vypracován velmi detailně. Dramatická výstavba textu automaticky klade nároky na iluzivní prezentaci této postavy. Mattisův charakter je jako v předloze postaven na kontrastu – dokáže nahánět hrůzu a být velmi krutý a zároveň se něžně rozplývá nad malou holčičkou. Rozsah role a její náročnost je, soudím, pro dětského herce nezvládnutelným úkolem a nemůže provokovat nic než lépe či hůře provedenou nápodobu a šarži. To ostatně videozáznam představení potvrzuje nejlépe.

7.2.2. Hledání universálních vlastností

Alena Palarčíková si je výše popsaných problémů dobře vědoma. Ve své dramatizaci *Ronji, dcery loupežníka* z roku 1998²³⁵ se maximálně se soustředí na vztah dvou dětí - Ronji a Birka. Z projevů dospělých postav uchovává pro příběh nutné minimum. Zcela potom vynechává kouzelné bytosti Mattisova lesa. Dva loupežnické vůdce - Mattise a Borku - zachycuje hlavně v momentech jejich hádek a rvaček. Tedy v momentech, kdy jde o střety dvou věkem i postavením rovnocenných postav, jejichž spory většinou nemají s jejich věkem nebo rodičovskou funkcí nic společného.

Mattisova emocionalita je v tomto textu výrazně oslabena, jeho nálady nejsou tolik kolísavé a vášně intenzivní. Představitel Mattise (stejně jako představitelé ostatních dospělých postav textu) je uchráněn scén, které ukazují jeho nezměrnou lásku k dceři, děsivý strach o ní, momenty, kdy je Mattis moudrým rádcem i momenty, kdy trpí Ronjinou neláskou. Při narození dítěte je v Mattisově reakci zdůrazněna radost a pocit triumfu nad Borkou. Dojetí nad roztomilostí dítěte je vynecháno, stejně jako scény, kdy Mattis Ronju otcovsky ochraňuje (např. před šedivíky). Tento Mattis nepřijde pokorně za Ronjou do lesa a neodprošuje ji ve složité a dojemné scéně, kterou nabízí předloha (a kterou zachovává i Marie Kolářová). Spolu s Borkou je spontánně přiveden prvním sněhem – „*Ronjo, vždyť tu zmrzneš*“²³⁶. Jeho vztah k Ronje je spíše přátelský, než otcovský, v závěru stojí ti dva proti sobě jako vyrovnaní partneři.

Na rozdíl od předlohy není Mattis nikdy ponechán s Ronjou o samotě. Rady do života jí udílí spolu s ostatními loupežníky, každý z tlupy ji vybaví jedním pokynem. Stejně je tomu i při

²³⁵ LINDGREN OVÁ, Astrid; PALARČÍKOVÁ, Alena. *Ronja a Birk* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1998.

²³⁶ Tamtéž.

vysvětlování nekalé Mattisovy obživy. Do lesa nepřijde Mattis Ronju odprosit sám, ale s manželkou Lovisou. Tím jsou náročné úkoly rozděleny mezi více postav a Mattis i Ronja se tak stávají postavami dětskému herci přinejmenším vstřícnými.

Stejně je to však i s postavami ostatními. U matek Lovisy a Undisy je akcentována zejména jejich rovnoprávnost s loupežníky. Tyto ženy se svých mužů nebojí a v rozhodující chvíli dosáhnou, čeho chtějí. Ve scéně, kdy rodiče přijdou pro děti do Medvědí jeskyně, vezmou matky situaci do svých rukou, řeknou svým mužům, co si o nich myslí a potom jednoduše přistoupí ke stávce. I tato situace je dítěti staršího školního věku srozumitelná a nevyžaduje složitou hereckou práci.

Epická výstavba textu potom v několika situacích dovoluje Mattisovi, aby o sobě vyprávěl ve třetí osobě. To je důležité zejména pro prezentaci vnitřních pochodů postavy: „... *ale potají kul plány...*“²³⁷. Tím je opět pochopitelně usnadněna práce s emocí. Tento epický prostředek je zde ponechán výhradně rolím dospělých. Dětské role, které jsou představitelům blízké zkušeností i vizáží, možnost tohoto odstupu nemají.

Lze pochopitelně namítnout, že taková dramatizace využívá jen velmi malý potenciál předlohy. Vynecháním pohádkových motivů a okleštěním zejména mezigeneračních vztahů dílo opravdu ztrácí podstatnou část atmosféry, poetiky, témat atd. Zároveň je však zřejmé, že na rozdíl od prvního případu jde o možnou cestu k této předloze.

Recenze inscenace také mluví o tom, že herci nestačili na své role.²³⁸ To ostatně i videozáznam inscenace potvrzuje. Ze srovnání s jinými texty a inscenacemi však vyplývá, že jde spíše o nedostatky v režijním přístupu a snad i ve zkušenosti souboru. Dramatizaci samu o sobě lze zejména v oblasti práce s dospělou postavou shledat velmi zajímavou a vhodnou pro kvalitní soubor cca třinácti až patnáctiletých dětí.

Popsaný princip je založen na hledání „universálních“ vlastností a emocí, které nejsou podmíněny věkem postavy. Jde o snahu vyzdvihnout u dramatizované postavy ty prvky, které se nestaví proti dětské životní zkušenosti a je možné je předpokládat stejně u dospělých jako u

²³⁷ LINDGREN OVÁ, Astrid; PALARČÍKOVÁ, Alena. *Ronja a Birk* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1998.

²³⁸ Viz PROVAZNÍK, Jaroslav. Ústecké impulzy. *Tvořivá dramatika*, 1996, roč.VII. č. 2. s. 5. ISSN 1211-8001.

dětí. S některými postavami je nutno takto cíleně pracovat v dramatizaci selekcí motivů, někdy i úpravou. Postava tedy zůstane dospělou, její vlastnosti a činy však zároveň nijak nestojí v protikladu k herci, který postavu ztělesňuje. V takovém případě lze s postavou pracovat na bázi iluzivního herectví.

Jiným příkladem tohoto přístupu je dramatizace novely *Holubi s.r.o.*²³⁹, jejíž autorkou je Irina Ulrychová²⁴⁰. Tato bajka je spleťtým příběhem života holubů ve velkoměstě. Autor zde v drsné nadsázce mnohdy dovedené až do absurdity vytváří neidylický obraz světa odpadků a bezdomovců, kde jde neustále o život. K jeho záchraně je třeba mnohdy použít nevybíravých prostředků. Stejně nevybíravý je i slovník, který autor pro charakterizaci postav využívá a témata, které v předloze řeší: alkoholismus, nevěry, vraždy, krádeže, úmrtí, úrazy, nevyhraněnost sexuální orientace atd.

Holubi žijí plnohodnotný partnerský a sexuální život, mají děti, živí rodiny apod. Zároveň se však ocitají v situaci, kdy poprvé vstupují do opravdového života. Náhle se musí postarat sami o sebe, pochopit, kým jsou a kam patří. Ačkoli tedy v předloze zastupují dospělé postavy, mnohé jejich vlastnosti a činy jsou dobře známé i dětem ve věku puberty.

Při vhodné selekci motivů lze tyto postavy prezentovat jako věkově shodné s jejich aktéry, aniž by předloha musela komentovat jejich věk. Irina Ulrychová se ve své dramatizaci soustředí pouze na nejzákladnější vývoj událostí: Holubi, kteří jsou uneseni z výzkumného ústavu, se učí žít na ulici. Když zjistí, že v případě návratu do ústavu je čeká smrt, rozhodnou se zůstat na svobodě. Navíc vymyslí způsob, jak být městu prospěšní – žerou přemnožené brouky. Tímto výběrem se autorce dobře daří zachovat základní témata, aniž by jí jakkoli bránila vyspělost postav předlohy.

V některých případech však není ani této selekce motivů třeba. V předlohách lze nalézt i postavy, které jsou popisovány jako dospělé, jejich funkce však není nijak spjata s jejich věkem. Často jde o postavy typové – pohádkové, symbolické, alegorické... Tyto postavy bývají charakterizovány jedinou naddimenzovanou vlastností, která může být vlastní dítěti, stejně jako dospělému. Do této kategorie patří například Mámení a Všudybud z románu

²³⁹ PAYNE, C.D.; ULRYCHOVÁ, Irina. *Holubi, s.r.o. Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky*, č. 27, s. 1 – 24. In *Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XVX., č.3.

²⁴⁰ Doc. Irina Ulrychová působí jako odborná asistentka na katedře výchovně dramatiky DAMU. Současně je učitelkou LDO na ZUŠ v Brandýse nad Labem. V roce 2007 vydala studii *Drama a příběh*, v níž se zabývá problematikou příběhového dramatu.

Labyrint světa a ráj srdce. Pokud je respektováno toto typové omezení postavy, stává se pro dítě přístupnou.

7.2.3. Dospělý herec v roli dospělého

Zdánlivě nejjednodušší cestou k prezentaci vztahu dítěte a dospělého je pochopitelně role dospělého přímo napsaná pro dospělého herce. Jak vyplývá z předchozích kapitol, nestačí pouze vytvořit roli a dodatečně volit mezi dětským a dospělým představitelem. Dospělý v dětském kolektivu je velmi výrazným prvkem. S jeho přítomností v DHD je třeba počítat již při tvorbě dramatického textu a dostatečně ji obhájit.

Nejčastěji je dospělým hercem v DHD sám pedagog. Výhodou takového přístupu je zejména možnost ovlivňovat podobu představení v jeho průběhu. Někteří pedagogové tak pracují se skupinami dětí z nejnižších ročníků, aby hlídali rytmus představení, posloupnost scén apod. Jednoznačným nebezpečím je ovšem zároveň fakt, že hrající pedagog nemůže při přípravě jevištní tvar dostatečně sledovat z odstupu.

V posledních dvaceti letech tento princip často využíval ve svých inscenacích Miroslav Slavík. Na rozdíl od dětských rolí, které hrálo většinou několik dětí ze Slavíkova souboru najednou, Slavík své role s nikým z dětského kolektivu nealternoval. Role, které pro sebe ve svých textech vytvořil, jsou mnohdy velmi rozsáhlé a pro vyznění hry zásadní. Slavíkova přítomnost na jevišti ovšem nebyla vždy přijímána kladně. On sám nespatřuje tolik chybu v dramaturgickém řešení, jako spíše v nedostacích vlastní herecké práce: „*Podstata celého problému je zřejmě v tom, že nejsem schopen postavy mnou vytvořené vidět ,vnějším okem‘, neovládám jakousi ,autorežii‘, která by výsledky mé vlastní herecké práce zasadila do tvaru, který režíruji.*“²⁴¹ Tak zároveň potvrzuje, jak velký úkol na sebe pedagog bere, stává-li se kromě autora, učitele, scénografa a režiséra ještě hercem.

Ve *Hře na Kuličky*²⁴² pro sebe napsal Slavík postavu otce. V předloze je otec postavou důležitou – chybující (příliš pracuje a své dceři věnuje málo pozornosti), ne však zápornou. Jeho autorita je přirozená a podpořená láskyplným vztahem k dceři. Jeho náprava je nezbytná pro finální řešení celé situace.

²⁴¹ SLAVÍK, Mirek. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským souborem*. Praha, NIPOS-ARTAMA, 1996. s. 25

²⁴² KÁSTNER, Erich; SLAVÍK, Miroslav. *Hra na Kuličky*. In SLAVÍK, Miroslav. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem*. Praha, NIPOS-ARTAMA, 1996.

Ačkoli dramatizace využívá četné epické prostředky, vztah otce a Kuličky je vytvářen iluzivně. Charakterizace a její vývoj jsou detailně propracovány a beze sporu vyžadují psychologickou hereckou práci. Díky přítomnosti dospělého herce však mohou představitelé obou rolí jednat a působit v daných okolnostech přirozeně. Dialogy Kuličky s otcem jsou humorné a zároveň nepostrádají jistou vřelost, která tolik chyběla oběma výše zmíněným dramatizacím *Ronji, dcery loupežníka*.

Ve Slavíkově *Hře na kuličky* není však otec jedinou dospělou postavou. Ostatní dospělé postavy – matka, vychovatelka, kuchařka – jsou vytvořeny pro dětské herce (cca patnáctileté). Zejména matka a vychovatelka vykazují i v textové podobě větší známky stylizace a nadsázky, než postava otce. Lze tedy předpokládat spíše typové portréty s nádechem ironie. V takovém případě však hrozí možný nesoulad mezi těmito postavami a postavou otce. Na jednu stranu představuje učitel v roli otce automatickou autoritu a zvýrazňuje postavu jako stěžejní pro nápravu situace. V přímých dialogích otce s matkou či vychovatelkou je však evidentní nesoulad ve stylu vytváření postav. Vzhledem k důležitosti a velkému rozsahu partu dospělých postav ve hře to není problém zanedbatelný. Tuto skutečnost potvrzuje i sám Slavík v reflexích diváckého ohlasu po uvedení inscenace.²⁴³

Oproti tomu v dramatizaci románu pro mládež Tarjei Vesaase *Ledový zámek*²⁴⁴ se Slavík výše popsanému problému úspěšně vyhýbá. Učitel, kterého pro sebe Slavík v dramatizaci uchovává, je postavou vedlejší. Mohla by být z dramatizace vypuštěna, aniž by bylo narušeno základní téma románu, nebo dějová linka. V dramatizaci se Učitel aktivně účastní děje jen minimálně, jeho charakter neprojde žádnou zásadní proměnou, jeho vnitřní pochody nejsou pro vyznění tématu podstatné.

Jak z textu vyplývá, úkol pedagoga v roli Učitele je do jisté míry technický – Slavík se účastní hudebních čísel jako sbormistr, muzikant a zpěvák. Tím však jeho úloha nekončí. Jeho přítomnost ve hře zásadně zvyšuje váhu tématu. Příběh vypráví o dívce Siss, která nedokáže přijmout fakt, že její kamarádka Unn je mrtvá a uzavře se do sebe. Přítomnost dospělého na jevišti podporuje sdělení, že na setkání se smrtí není člověk v žádném věku dostatečně připraven. Učitel, ani nikdo jiný, nemůže Siss v těžké situaci nijak pomoci.

²⁴³ SLAVÍK, Miroslav. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem*. Praha, NIPOS-ARTAMA, 1996. s. 25.

²⁴⁴ VESAAS, Tarjei; SLAVÍK, Miroslav. *Ledový zámek. Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1.

Tuto myšlenku jasně potvrzuje Slavík úvodní replikou hry, kterou určil pro sebe: „*Jsou věci, které nikdy nepochopíme. Často je neumíme ani pojmenovat*“.²⁴⁵ Slavík tak spojuje požadovanou výpověď dětského souboru s výpovědí vlastní. Jako dospělý člověk dává svou přítomností ve hře najevo, že se řadí k těm, kteří uznávají limity vlastních kompetencí. Vzhledem k této myšlence je pro postavu učitele v předloze klíčová scéna, kdy Siss odmítne uvolnit místo mrtvé Unn pro novou žákyni. Učitel nepoužije své autority, respektuje Sissino rozhodnutí a nechá přinést novou lavici. Slavík tuto situaci v dramatizaci zachovává jako jedinou přímou konfrontaci Siss a Učitele.

Dvě další dospělé postavy v této dramatizaci jsou zastupovány pouze reflektory. Učitel je tedy jedinou „živou“ dospělou postavou textu, která navíc s ostatními dospělými nepřijde do přímého styku. Tím se zde autor zcela vyhýbá výše popsanému nesouladu v prezentaci dospělých postav. V kontaktu s učitelem se naopak dobře vyjevuje charakter dívek ze Sissiny třídy. Jejich energie, tvořivost a radost ze života (více viz kapitola o metaforách). Dívky jsou silnou skupinou a svého učitele se nebojí. Jejich vztah s ním je veskrze přátelský. Tím výrazněji potom působí Sissino mlčení a její opoziční stanovisko vůči Učiteli v situaci s lavicí.

Je evidentní, že Slavík ve hře částečně odkazuje ke skutečné atmosféře v souboru. Některé repliky lze považovat za vyloženě interní, zejména v momentech, kdy učitel vtipně glosuje úskalí pedagogické práce s tolika děvčaty. To mimo jiné také přispívá k pocitu, že soubor si příběh zcela osvojil a přiblížil ho vlastní životní realitě.

Zvláště dramatizace *Ledového zámku* tedy zcela obhájí přítomnost dospělého herce v dětském kolektivu. Je však evidentní, že možnost dalšího inscenování dramatizace cizím souborem je téměř nulová. Text lze spíše vnímat jako důležitou inspiraci pro spojení pedagogického vedení a umělecké výpovědi.

7.2.4. Dospělá postava přítomná pouze částečně

Dospělá postava ovšem nemusí být na jevišti DHD vůbec ztělesněna živým hercem. Nabízí se možnost použít pro její prezentaci pouze omezené výrazové prostředky, popřípadě je propojit se zástupnou rekvizitou. V lidské fantazii vyvolá část pocit celku. Nekonkrétní údaje a obrazy

²⁴⁵ VESAAS, Tarjei; SLAVÍK, Miroslav. *Ledový zámek. Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1. s. 15.

jsou automaticky dotvářeny představivostí a tak je – zvláště v divadle - možno náznakem vyvolat větší efekt, než snahou o realistické zobrazení. Tento princip sice patří do oblasti prostředků inscenačních, do jisté míry je však třeba s ním pracovat i při přípravě dramatického textu. Jeho použití není technické, ale promítá se i do obsahu díla.

Nejčastějším náznakovým prostředkem v práci s dospělou postavou v DHD je prezentace postavy hlasem – reprodukováným, nebo hlasem divákovi skrytého herce. Takový princip nabízí několikrát zmíněná dramatizace románu *Pět holek na krku* Hany Nemravové. Na rozdíl od Aleny Palarčíkové Hana Nemravová na scénu neuvádí postavu maminky. Nechává ji komunikovat s Natašou pouze po telefonu a to na samém počátku a hry a v jejím závěru. Toto řešení zdaleka není pouhým východiskem z nouze.

V románu získává maminka Nataši důležitou funkci ve chvíli, kdy se dozví o domnělém Natašině dopisu Petrovi. Ztělesňuje nejen hrozbu trestu a Natašinu ostudu. Skrze maminčinu reakci se také z dopisu stává nástroj možného poškození celé rodiny. Alena Palarčíková i Hana Nemravová dobře cítí, že vypuštění postavy maminky by poškodilo klíčový moment příběhu.

Hlas v telefonu vyvolává iluzi rozhovoru se skutečným dospělým. Tím je umocněn fakt, že dopis znamená v mnoha ohledech nepříjemný vpád dospělých do Natašina soukromého snažení. Telefon však zároveň dobře podtrhuje zásadní motiv předlohy: věčnou nepřítomnost vytížených rodičů v bytě a Natašinu samotu.

Stejným prostředkem, tedy hlasem, jsou také naznačeny dospělé postavy v textu Petra Hakena *Tom Sawyer* z roku 2001. Zločinci, které Huck s Tomem sledují v noci na hřbitově a soudci, kteří potom vedou se zločinci soud, jsou zastupováni hlasem ze záznamu. Přímý kontakt dětských hrdinů s dospělými není ve hře třeba. V případě zločinců k přímé komunikaci z očí do očí nedojde ani v předloze. V momentě, kdy chlapci sledují zločince na hřbitově, lze předpokládat, že dospělé hlasy ze tmy budou působit hrozivěji, než snaha o iluzivní prezentaci zločinců dětskými aktéry. Tím, že jsou dospělí prezentováni jinými prostředky, působí jako cizorodé zásahy do dětského světa. S takovými dospělými není možné se střetnout ve rvačce, intrice či hádce jako s vrstevníky. Dospělí jsou jiným druhem lidí, komunikace s nimi je odlišná a souboj nevyrovnaný. U zmíněných postav je tedy třeba zachovat jejich věk, jejich přímá přítomnost na jevišti však nutná není.

Irena Konývková přidává k hlasu dospělé postavy její stín. V dramatinizaci knihy *...jinak je s tebou amen!* je jednou z hlavních postav přísný a nemilosrdný profesor Rux. Jako otec i jako učitel na gymnázium vzbuzuje především strach. Jeho syn se ho bojí natolik, že se nervově zhroutí. Postava profesora, které je v dramatinizaci ponechán velký prostor, je napsána pro herce výrazně staršího, než jsou herci ostatní (v inscenaci byla hrána chlapcem cca 17letým). Herec však po celou dobu hry zůstává za prosklenými dveřmi a divák může vidět pouze jeho siluetu. Podle scénické poznámky jsou potom všechny dialogy dětí s otcem prezentovány formou stínohry. Profesor je tímto způsobem představen jako postava, která není schopna navázat s dětmi jakýkoli osobní kontakt, která se nevyjevuje jako člověk z masa a kostí, ale jako strašidelný přízrak bez citu. Otcova proměna se potom projeví mimo jiné tím, že otec těsně před závěrečnou tmou otevře dveře a vejde na jeviště.

Miroslav Slavík v dramatinizaci *Ledového zámku* spojuje hlasy dvou dospělých žen s předmětem – Sissinu matku a Unninu tetu zastupují dva reflektory. Obě postavy jsou tak opět posunuty mimo dětský svět. Sklánějí se k němu s láskou, ale nepatří do něj. Tento způsob velmi dobře slouží zvláště scéně, kdy je Siss pronásledována otázkami dospělých, kteří se snaží najít Unn. Světlo reflektorů může navodit atmosféru výslechu. Dospělí na Siss dorážejí, chtějí znát její tajemství, vyslyšají ji, ale nejsou k ní citliví. Díky reflektorům spojeným s hlasem se stávají opakovanými otázkami bez duše a obličejů. Použití reflektoru má tedy také význam metaforický.²⁴⁶

Pestré způsoby redukce výrazových prostředků postavy tak na jedné straně umožňují zachovat postavu a naplnit její funkci, zároveň však nekladou neúměrné nároky na dětské herce. Zvláště v momentech, kdy je prezentován příběh ze života dětí a dětské postavy jsou vytvářeny do značné míry iluzivně, zamezí tato metoda nevyrovnané herecké situaci, kdy vrstevníci musí prezentovat postavy věkově vzdálené. Tato metoda je však také velmi zajímavým exkursem do světa vyjadřovacích prostředků divadla. Dítě se skrze ně učí poznávat symbol, metaforu a rozličné možnosti pohybu divadelního znaku.

7.2.5. Dospělá postava zastupovaná postavou dětskou

V některých případech může mít dospělá postava jednoduchou, izolovanou funkci, kterou je třeba v dramatinizaci zachovat, která však není závislá na spojení s konkrétní postavou. Tuto

²⁴⁶ Viz kapitola 8.1.

funkci může za jistých okolností převzít postava dětská. Dospělý může například ztělesňovat pravidla, za jejichž porušení se platí, tedy hrozbu trestu. Postava dítěte sice nemůže převzít jeho pravomoc, může být ale prostředníkem mezi proviněním a jeho vyzrazením. Obě zmíněné dramatizace knihy *Dobrodružství Toma Sawyera* nabízejí postavy „žalobníků“. Jde o Tomovy vrstevníky, kteří jsou prodlouženou rukou trestajících dospělých, neboť jim všechny hříchy hrdinů spolehlivě vyzradí. Takovými žalobníčky jsou v Trutnovské dramatizaci²⁴⁷ Tomův bratr Sid a sestřenice Mary. Sid přímo reaguje na jedno Tomovo provinění voláním „teti“²⁴⁸. V dramatizaci Turnovské²⁴⁹ jsou tyto dvě postavy z předlohy spojené do postavy Tomovy sestry Dorky, která zde plní funkci velmi podobnou. Dramatizace tak docilují výhrůžky trestem, aniž by se kdokoli ze souboru musel potýkat s postavou Tomovy tetičky.

Podobný případ nalezneme také ve hře ve hře Ireny Konývkové *!... jinak je s tebou amen!* Jedinou dospělou postavu z předlohy, u které dětský hrdina nalézá zastání, maminku, nechala dramatičtka odjet na rok do ciziny. Tím znásobila pocit opuštěnosti hlavní postavy – Tureho – a jeho marné hledání spojení mezi dospělými. Absolutistická vláda otce tím pádem působí mnohem silněji, stejně jako potřeba dětí bránit se mu. Maminčinu láskyplnou péči však v dramatizaci převzala Tureho starší sestra Svenja. Ta poskytuje svému bratrovi pomoc, ochranu i porozumění. Stejně jako maminka v novele má také Svenja respekt z otce a podřizuje se jeho vládě. Základní maminčiny funkce v příběhu jsou tedy zachovány, aniž by se herečka musela stylizovat do role dospělé ženy.

Dospělá postava tohoto typu může být však i přímo zaměněna postavou dětskou, která se v předloze nevyskytuje. Například sousedku z knihy *!...jinak je s tebou amen!* nahradila v dramatizaci její dcera Katka. Úhlavní úlohou sousedky je její očité svědectví při krádeži. Je to úloha důležitá, nezávisí však nijak na věku postavy. Tato záměna tedy vychází vstříc herecké práci dětí, aniž by jakkoli měnila děj či vyznění situace.

7.2.6. Hra na dospělou postavu

Vedle pokusů o iluzivní prezentaci postavy si ovšem dítě na dospělou postavu může pouze hrát a na tuto hru poukazovat. Jinak řečeno může dítě epickými prostředky dávat najevo, že

²⁴⁷ TWAIN, Mark; KÁBRTOVÁ, Naděžda. *Jmenuji se Tom* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1997.

²⁴⁸ Tamtéž.

²⁴⁹ TWAIN, Mark; HAKEN, Petr. *Tom Sawyer* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 2001.

herec není totožný s prezentovanou postavou, kterou hraje. Takový projev vyžaduje většinou zveřejnění vstupu do role a jejího opětovného opuštění. Míru stylizace či konkrétní herecké provedení nelze pochopitelně v textu jasně určit. Lze však tento přístup naznačit a evidentně jej odlišit od situace předpokládající projev iluzivní.

Přímou cestou k takovému projevu je vyprávěné divadlo, kde sbor během vyprávění vstupuje dle potřeby do jednotlivých rolí. Přičemž může mluvit nejen za postavu v první, ale také o postavě ve třetí osobě. Herec tedy nevytváří komplexní charakterizaci postavy, spíše roli načrtne ostenzí jednoho důležitého znaku. Z videozáznamů představení je evidentní, že někdy pro naplnění funkce dospělé postavy v konkrétní situaci postačí pouhé verbální označení postavy a projev v rámci alterace (dítě jedná za sebe v daných okolnostech).

Čistým příkladem takového přístupu je dramatizace knihy *Sísa Kyselá*²⁵⁰. Chór vypráví příběh o chlapci, který soupeří se svou vzornou spolužačkou. Během vyprávění vstupují vypravěči na okamžik do postav Jeníkových rodičů či paní učitelky, aby je opět opouštěly a pokračovaly ve vyprávění. Hra se tak stává veselou hříčkou, kde jsou postavy prezentovány v nadsázce a s humorem. Ironický pohled hlavního hrdiny přisuzuje prezentovaným postavám lehce naddimenzované charakterové znaky.

Vedle vyprávěného divadla se epický princip hry s dospělou postavou vyskytuje i v mnoha jiných podobách. Miroslav Slavík ho například používá ve výše popsané komplikované struktuře hry *Emile, Emile...* Tady kromě dvou postav hraných staršími cca čtrnáctiletými dětmi, nechává v několika případech vstoupit do rolí dospělých i cca desetileté vypravěče – dětské postavy Emilovy pátrací party. Vždy jde však o role epizodní – cestující ve vlaku, nádražák, úřednice –, jejichž funkce ve hře je značně omezená. Poskytnou hrdinovi informaci, donutí ho, aby sám něco prozradil apod. Na rozdíl od rolí dětí, jsou dospělé postavy vytvářeny s nadsázkou a ve výrazné zkratce. Složitý tvar Slavíkovy dramatizace si však navíc dovoluje s tímto principem „hry na někoho“ drobnou rošádu. Vedle momentů, kdy děti vstupují do rolí dospělých, nastane také okamžik, kdy zůstávají v rolích dětí, které se za dospělého pouze převlékají. Tím se jim podaří na okamžik zmást nejen ostatní dětské postavy, ale i diváka. Touto hrou se tak tematizuje sama epická kompozice dramatizace.

²⁵⁰ DRIJVEROVÁ, Martina. JUNOVÁ, Marie. Sisa Kyselá. *Tvořivá dramatika*, 1994, roč. V, č. 1.

Na rozdíl od dvou předchozích hravých a veselých dramatických textů v dramatizaci knihy „*Říkali mi Leni*“ slouží princip hry na dospělé postavu tématu mnohem závažnějšímu. Jak již bylo řečeno využívá dramatizace postav Komentátorů, aby příběh uvedli, glosovali a ovlivňovali, ale byli zároveň sami ponecháni v nejistotě, jak se dětské postavy v situacích zachovají.

Jediný způsob, který Komentátorům umožňuje zasahovat do děje a určovat jeho směr, je právě vstupování do rolí dospělých postav. Všechny role jsou opět epizodní, jejich prostor je omezen na jednu až tři (v případě matky) situace. Jak je zmíněno výše, epická prezentace tu umožňuje naznačit dospělé jako autority různého druhu, jako ztělesnění moci, která je silnější než dítě. Vnitřní svět těchto postav nám zůstává utajen. Způsob prezentace dospělých postav se tak ve hře zásadně liší od prezentace postav dětských.

Tato stříhová práce s dospělou postavou většinou neumožňuje prezentaci citového vztahu mezi dítětem a dospělým. Zatímco ve dvou předchozích případech takový vztah nepředpokládá ani předloha, v této dramatizaci se jedná o důležitý významotvorný prostředek. Je jím zdůrazněno, že Leni nemá k žádnému z dospělých ve svém okolí hluboký vztah. Že k žádnému z nich nepatří, k žádnému nemůže být docela otevřená. Oproti předloze jde o posun, neboť tam jsou důležitými spojenci Leni učitel Baum, americký voják Jerry a do jisté míry i babička. Laskavá pomoc dospělého však ze hry nemizí - ztělesní ji postava Erniny české tety, která pomůže vypátrat Leninu maminku a informuje Leni o jejím brzkém návratu domů. Pro prezentaci této postavy jsou však voleny docela jiné prostředky.

Zveřejnění hry na dospělé postavu je však možné i bez zcizující prezentace vstupu do role. V některých situacích postačí výrazná stylizace postavy, která jasně dává najevo odstup herce – autora od ní a již v textové podobě jasně vykazuje nulový požadavek iluzivního hereckého projevu. Na rozdíl od zmíněného případu, kdy dochází k selekci motivů, aby byly vyzdvíženy vlastnosti blízké i dětskému herci, jde zde o záměrné naddimenzování určitých charakterových rysů, sloužící zároveň jako jejich kritika.

Vedle otce hraného dospělým hercem přistupuje takto M. Slavík k postavám vychovatelky a matky ve *Hře na Kuličky*. Obě postavy jsou vytvořeny pro herečky ve věku počínající adolescence, cca patnácti let. Ačkoli mají ve hře velký prostor, jsou vytvářeny typově. Matku charakterizuje její bolest hlavy, slečna je „špičatá“ a pokrytecká. Stylizace postav v textu je

zachycena zejména skrze slovník postav a situace, do kterých jsou stavěny. Ačkoli jsou to postavy Kuličce blízké, nemají k ní žádný citový vztah. Autorita daná věkem těmto postavám (na rozdíl od postavy otce) zcela chybí. Jejich výrazné charakterové nedostatky činí jejich chování velmi dětinským. Obě tyto role – i přes značný prostor, kterého se jí v dramatizaci dostává – jsou pro herečky zcela přístupné. Problematika s kombinací různých přístupů k dospělým postavám v této dramatizaci je zmíněna výše²⁵¹

Dospělá postava má v DHD své místo a není třeba se jí docela vyhýbat. Zvláště v případě dramatizací románů a novel s dětským hrdinou dodávají dospělé postavy příběhu váhu. Dramatizace zkoumané oblasti nabízejí pestré možnosti zpracování dospělé postavy s textu pro DHD. Při volbě konkrétního přístupu hraje roli mimo jiné funkce dospělé postavy v příběhu.

²⁵¹ Kapitola 7.2.3.

8. Metafora

Metafora je prostředkem nejen literárním, ale také divadelním. Jevištní metafora je podle Zdeňka Hoříňka na rozdíl od literární dynamická „- je to metafora v pohybu“²⁵². V DHD se použití metafory nabízí jako jeden z „opisných“ principů, které umožňují jiný než realistický či iluzivní způsob zobrazování. Jako takovou ji DHD hojně využívá. Vedle scénické metafory lze nalézt i metaforu dramatického textu, který kombinuje metaforu literární s verbálním zachycením (např. ve scénické poznámce) metafory jevištní.

Útlý, ale pro český obor DV důležitý spis Milady Mašatové *Cesty k metafoře*²⁵³ prezentuje metaforu jako podstatný esteticko-výchovný prostředek, který je přirozenou součástí metod DHD. Podle Mašatové²⁵⁴ dítě již v předškolním věku metafoře rozumí, má jen nižší schopnost vědomě metaforu použít jako umělecký prostředek. Rozvoj na tomto poli je potom jedním z cílů dramaticko-výchovného procesu. Objevování souvislostí v zobrazování vede dítě k porozumění sobě samému i druhým, učí ho poznávat a používat jazyk.

Podmínkou použití metafory v dramatickém textu je, že jí dítě musí rozumět. Musí si být vědomo, že jeho slova či jednání mají vedle svého prvotního významu ještě význam metaforický. Pouze v takovém případě má metafora smysl nejen umělecký, ale také výchovný.

8.1. Ledový zámek

Novela Tarjei Vesaase *Ledový zámek* nabízí zajímavou několikavrstevnou práci s metaforou. Sám název novely je označením metaforickým. Ledové útvary, které vytvořila zmrzlá voda vodopádu, nazvaly děti z vesnice Ledovým zámek. Učinily tak na základě vnější podobnosti, jejich pojmenování však splynulo s jevem natolik, že zůstalo označením jediným, používaným ne básnický, ale i jako praktické označení konkrétního místa.

Vedle vizuálních znaků má však zamrzlý vodopád další vlastnosti: je pevný, chladný, nehybný. Led je čímsi, v čem je pohlcen život, zastaven pohyb, co uchvacuje i budí hrůzu.

²⁵² HOŘÍNEK, Zdeněk. *Cesty moderního dramatu*. Praha, Nakladatelství Studia Ypsilon, 1995. s. 158.

²⁵³ MAŠATOVÁ, Milada. *Cesty k metafoře*. Praha, AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 1996.

²⁵⁴ MAŠATOVÁ, Milada. *Cesty k metafoře*. Praha, AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 1996. s. 11. – 12.

„Charakter“ tohoto přírodního jevu slouží jako metafora k vnitřnímu pochodům jedenáctileté hlavní hrdinky Siss. Sissina kamarádka Unn se ztratí a pátrání ukazuje na její smrt v Ledovém zámku. Siss však odmítá fakt smrti připustit a křečovitě čeká na nápravu situace - na Unnin návrat. Jakoby v sobě pomyslně zastavila čas, který každou minutou a každým dnem možnost Unina návratu umenšuje. Konkrétní a viditelný přírodní jev je tedy zároveň metaforou skrytého ustrnutí dítěte tváří v tvář velikosti ztráty.

Spolu s ledovým zámek jsou metaforou k vnitřním pochodům hlavní hrdinky i proměny počasí. Podrobné a barvitě popisy přírody v předloze slouží jako výraz zjitřeného pubescentního vnímání, zároveň jsou však i obrazem vývoje Sissiných pocitů. V den, kdy se Unn ztratí, napadne sníh a všechno přikryje. Znemožní nejen hledání dívky, ale navždy uchová i její tajemství, které nestihla kamarádce Siss prozradit. Jako pod sněhem se Siss po celou zimu ukrývá sama v sobě, nekomunikuje, nesdílí své pocity. Jaro je potom metaforou vnitřního „tání“ dívky. S jarem ucítí Siss možnost vrátit se do školního kolektivu a žít tak, jak byla zvyklá. Ve chvíli, kdy Siss přistoupí na to, že je Unn mrtvá, přijímá zároveň i smrt jako přirozenou a nedílnou součást chodu světa s nepřetržitě se střídajícími konci a začátky – s novými jary a novými zimami.

Miroslav Slavík ve své dramatizaci novely prací s metaforou nejen uchovává, ale rozšiřuje. K výrazné metaforičnosti předlohy odkazuje tím, že z metafory činí základní vyjadřovací prostředek svých postav. Hrdinky příběhu popisují jevy i vlastní pocity nepřímo, přirovnáním k jevům jiným. Nejčastěji tak činí v básních či písňových textech, které jsou vkládány mezi dialogické pasáže. Dochází tak ke komplikované struktuře, kde konkrétní jevy (např. počasí a vodopád) slouží jako metafora, ovšem jsou zároveň samy básnickou metaforou popisovány: *„Jaro jsou píšťalky v povětrí, ze kterých prší stříbrné perly. Kdo takovou perlu najde, omládne o sto let... Omládne, nebo se zblázní radostí...“*²⁵⁵

Jak je zmíněno výše, dramatizace začíná slovy: *„Jsou věci, které nikdy nepochopíme, často je neumíme ani pojmenovat...“*²⁵⁶ Touto větou podává autor dobrý klíč ke čtení následujících situací. Jakoby pro jisté jevy chyběla člověku slova nejen v dramatu, ale v životě vůbec a bylo možné se k nim vyjádřit pouze nepřímo. Slavík ve své dramatizaci tuto absenci slov respektuje. Skrze metaforický jazyk se mu daří „zachytit nezachytitelné“. Odolává svodu jasně formulovat Unnino nevyřčené tajemství, stejně jako podstatu vztahu dvou dívek.

²⁵⁵ VESAAS, Tarjei; SLAVÍK, Miroslav. Ledový zámek. *Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1. s. 15.

²⁵⁶ Tamtéž. s. 15.

Tento princip nepřímého pojmenování jevů je v dramatizaci důležitý zejména jako nástroj verbalizace složitých pocitů hlavní hrdinky. Siss se sama ve svých pocitech nevyzná. Nechápe přesně, co se s ní děje. Její jednání postrádá jasný racionální důvod. Situace vede až k těžké nemoci a zdánlivé proměně charakteru dívky. Skrze přirovnání k přírodním motivům může Siss vyjádřit své ambivalentní a nejasné pocity, aniž by zároveň byla odkázána na prostředky psychologického herectví či doslovná slovní pojmenování:

*„Stojíme spolu a sněží pořád víc.
Tvůj rukáv už je bílý – můj rukáv už je bílý.
Spojují nás jako dva zasněžené mosty. [...]*

*Sněží a pořád sněží na tiché, bílé mosty.
Mosty, o kterých nikdo neví.
Unn, má nejlepší přítelkyně... „²⁵⁷*

Náročná postava je tak učiněna přístupnou třinácti, čtrnáctileté herečce, aniž by byl oproti předloze výrazně ochuzen její vnitřní život.

Hlavní přírodní metaforou dramatizace, která souvisí se zmíněnými proměnami počasí a Ledovým zámekem, je voda a různé její podoby: podzimní déšť, zimní led, jarní povodeň, silný říční proud... Oproti předloze dramatizace motiv vody zdůrazňuje. Voda je metaforou „toku“ života a jeho nečekaných proměn. V dramatizaci navíc slouží jako spojnice zdánlivě nesourodyných vyjadřovacích prostředků. Například některé texty písní či poetické metaforické postřehy se pojí s příběhem právě díky motivu vody. To je i případ veselých písní, které zpívají Sissiny spolužačky:

*„Je to tady, všechno zvoní – z potopy je klouzanice.
Cink, cink, cink, cink
Vodník jenom kroupy roní, nemá ani rukavice.
Protože má jenom frak
A ještě ke všemu mokrej
Zmrznul – je z něj sněhulák...“²⁵⁸*

²⁵⁷ VESAAS, Tarjei; SLAVÍK, Miroslav. Ledový zámek. *Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1 s. 21.

Použití metafor jako vyjadřovacího prostředku postav však neslouží pouze jako informace o vnitřním stavu hlavní hrdinky. Metafora je zde prvkem charakterizace všech dětských (tedy dívčích) postav. Zachycuje pro věk puberty typickou rozjitřenou vnímavost a fascinaci hledáním souvislostí.

Básně a písně netvoří v dramatizaci samostatná čísla, ale jsou součástí děje. Recitace a zpěv patří mezi oblíbené činnosti dívčího kolektivu, jehož je na počátku Siss součástí. Verše jsou většinou spojeny s nácvikem na besídku, s hodinami hudební výchovy, s uvítáním Siss zpět ve škole atd. Sám fakt, že je kolektiv tak výrazně orientován na uměleckou produkci, je jeho důležitým charakteristickým znakem. Opakovaná příprava veřejné produkce zároveň promlouvá o orientaci kolektivu na jeho prezentaci, na vnější působení jeho aktivit. Když se Siss uzavře do sebe, pečlivě skrývá tajemství o sobě a Unn a přestane komunikovat s ostatními, stává se tedy přímým protikladem sebe sama a svých spolužaček.

Dalším podstatným tématem dramatizace je kontrast pohybu a strnulosti, který je většinou vyjádřen právě metaforou proměny vodního skupenství – voda tekoucí a voda zmrzlá. Na jednom místě dramatizace je však pro vyjádření tohoto kontrastu použito metafory jiné. Po dvouměsíční nemoci vítají spolužačky Siss ve škole veselou písní o semaforu a různých druhích dopravy. Tato píseň je ději i tématu hry vzdálena jen zdánlivě. Je srozumitelným označením nového, kontrastního vztahu Siss a jejích spolužaček po Unnině zmizení, rozporu mezi dynamikou kolektivu a její strnulostí.

Ačkoli jsou verše součástí děje, technicky slouží jako předěly mezi jednotlivými scénami. Na principu „korálové“ výstavby textu poskytují uvolnění mezi situacemi a ruší potřebu kontinuálního růstu napětí. Dovolují vnímat jednotlivé situace jako samostatné celky, čímž zásadně vycházejí vstříc herecké vyspělosti hereček. Zároveň mají verše hodnotu informační. Oznamují například výměnu ročních období, určují tedy chod času. Tím částečně snímají informační zátěž z dialogů.

Metaforické vyjadřování má také zásadní vliv na literární kvality dramatického textu. Aniž by Slavík přímo citoval předlohu, zachovává její poetický charakter spojený s orientací na přírodní motivy. V metaforách však vždy spojuje estetickou hodnotu s hodnotou informativní

²⁵⁸ VESAAS, Tarjei; SLAVÍK, Miroslav. Ledový zámek. *Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1. s. 16.

a dějotvornou. Zdárně se tak vyhýbá jakékoli samoúčelné dekorativnosti či sentimentalitě, ke kterým by jazyk předlohy mohl svádět.

Slavíkova dramtizace *Ledového zámku* je výsostným příkladem pedagogické práce s metaforou. Je přímo jakousi „laboratoří metafory“. Prozrazuje, že se díky inscenační práci soubor setkal s mnoha podobami metafory, od jednoduchých přirovnání až k rámcové metafoře Ledového zámku. Lze dokonce předpokládat, že autorkami velké části v dramtizaci použitých textů jsou samy členky souboru. Že tedy nebyly pedagogem vedeny pouze k porozumění metafoře, ale i k jejímu hledání a použití v rámci uměleckého díla. Z těchto důvodů lze považovat Slavíkovu dramtizaci *Ledového zámku* za jeden z nejlepších textů, které zkoumaná oblast nabízí.

8.2. Postava metaforou

Jiný druh metafory volí Irena Konývková v již zmíněné dramtizaci knihy A. Marshalla *Už zase skáču přes kaluže*. Zde je nositelkou metaforické funkce jedna z postav hry: Alanova spolužačka Madla Mulliganová. Objevuje se již v předloze, kde je charakterizována jako silná a velká dívka, která zná „tři strašně ošklivé kletby“²⁵⁹. Potud její charakter dramtizace zachovává. Madlin přátelský vztah k Alanovi však v dramtizaci přebírá postava kamarádky Alice. Na rozdíl od předlohy, kde je Alan do Madly „celý pryč“²⁶⁰, se v dramtizaci stává Madla jeho hlavním soupeřem. Postava tak spíše přebírá vlastnosti chlapce Stevea McIntyra, Alanova spolužáka. Místo Stevy se Madla s Alanem pere, bez soucitu mu vyčítá jeho pomalost a označuje ho za mrzáka. Vývoj jejich vztahu završí moment, kdy Alan zachrání Madlu topící se v rybníce. Tehdy poprvé má Madla pro Alana slova uznání – v plavání je Alan lepší než ona.

Madla je jednou z hlavních postav děje, zároveň má však ve hře i funkci metaforickou. Je ztělesněním překážek, které musí Alan po své nemoci zdolávat. Její jméno je prvním slovem, které v textu zazní. Celý kolektiv, který dosud nevstoupil do konkrétních rolí, se vyslovením tohoto jména viditelně staví proti jeho nositelce. Postava je tímto způsobem exponována a je upozorněna na její zvláštní důležitost uvnitř příběhu. Zároveň se tak Madla stává motivem, který překračuje hranice situací, ve kterých postava přímo vystupuje. Stěžejním konfliktem hry potom není ani tolik Alanův zápas s Madlou – postavou hry, ale s Madlou - metaforou.

²⁵⁹ MARSHALL, Alan. *Už zase skáču přes kaluže*. Praha, Mladá fronta, 1986. s. 89.

²⁶⁰ Tamtéž. s. 89.

Madla je totiž obrazem Alanova vnímání sebe sama. Je metaforou hrozícího Alanova přijetí vlastní méněcennosti. Madla je prvním člověkem, kterého Alan potkává po opuštění nemocnice. Okamžitě nazve Alana mrzákem, čímž mu přiřkne roli spojenou s jeho postižením. Slovem „mrzák“ tak Madla pojmenuje postoj společnosti k Alanovi, ale i možný postoj Alana k sobě samému. Madla vyčítá Alanovi jeho pomalost a nemá s ním slitování. Dokud jí sám nedá najevo, že není mrzákem, za mrzáka ho považuje. Tím, že se Alan rozhodne s Madlou poprat, pere se zároveň s vlastním postižením, s pocitem slabosti a nedostatečnosti. Alanovo definitivní vítězství však nepřijde ve chvíli, kdy vyhraje nad Madlou v souboji, ale teprve když Madle ukáže, že je lepším plavcem než ona sama. Tím je teprve jasně vyjádřeno, že Alan definitivně sám pro sebe přestal být postiženým člověkem. Tedy ne demonstrace vlastní síly, ale odhalení vlastních schopností a alternativních možností pohybu (silné ruce) dělají z Alana v jeho vlastních očích plnohodnotného člověka.

Necitlivá Madla je tedy v důsledku i postavou sympatickou. Kromě metafory Alanova omezení představuje také výzvu. V předloze vyzývá chlapec sám sebe k novým a novým pokusům zdolávat překážky. Ve hře jako by toto vášnivé úsilí aktivovala právě Madla. Jakoby to byla ona, kdo je od počátku rozhodnut, že Alan bude jezdit na koni. Skrze Madlu je tak Alanův soukromý zápas s vlastním tělem a vůbec pojetím sebe sama posunut do roviny mezilidského jednání a vnitřní konflikt se stává konfliktem vnějším. To je pochopitelně zásadní krok k zpřístupnění postavy dětskému herci.

Ovšem i samotná jízda na koni – schopnost skákat přes kaluže – je ve hře metaforou. Metaforická funkce tohoto motivu je obsažena již v předloze. Jízda na koni se Alanovi natolik spojuje s postavou jeho otce, že ji chlapec vnímá jako zákalní atribut pravého muže. Jeho cíl jezdit na koni je tedy metaforickým vyjádřením jeho snahy zrovnoprávnění s ostatními muži, dosažení statutu „opravdového chlapa“. Irena Konývková nespojuje vrchol hry s momentem, kdy se chlapec na koni opravdu jezdit naučí, děj je ukončen ve chvíli, kdy Alan pochopí, že takové činnosti bude schopen, že tedy jeho hodnota není postižením nijak umenšena. Tím je metaforická funkce motivu výrazně podpořena.

8.3. Bajka

Typickým příkladem metafor v DHD je bajka, která skrze jednání zvířat odkazuje k jednání lidí. Ačkoli se bajka většinou pojí s předlohami menšího formátu, jeden příklad najdeme i mezi dramatizacemi větších epických celků.

Irina Ulrychová zdramatizovala pro svůj soubor novelu C. D. Payna *Holubí mambo* – příběh o pokusných holubech, kteří se díky životu v izolaci výzkumného ústavu domnívají, že jsou lidmi. Po zásahu ochránců zvířat se náhle ocitnou na ulicích San Franciska a učí se poznávat nemilosrdné zákonitosti svobodného života. Po bezčetných dobrodružstvích nakonec holubi nejen pochopí, kým opravdu jsou, ale začnou být na svou nalezenou identitu hrdí.

Na jednu stranu zde holubi reflektují svět lidí z pohledu nezkušených ptáků, na druhou stranu je jejich vlastní život metaforou k životu dnešního člověka. Jak již bylo řečeno, autor zobrazuje svět velkoměsta v nadsázce a neidylicky. Hrdinové se potýkají s alkoholismem, nevěrami, vraždami, úrazy i hledáním sexuální orientace. Ve velkoměstské džungli nemohou nikomu věřit a k boji o holý život musí někdy použít prostředků přinejmenším sporných.

Základní metaforou předlohy je ovšem cesta k přijetí vlastní identity. Až teprve v momentu, kdy holub pochopí, že je holubem, může být šťastný a světu užitečný. Předloha s tímto tématem, s hledáním odpovědi na otázku „kým jsem“, pracuje hravě a komplikovaně a neomezuje ho pouze na holuby. Je zde například papoušek, který se usilovně snaží zjistit, zda je sameček nebo samička.

Irina Ulrychová se ve své dramatizaci soustředí na tuto základní metaforu a to výhradně ve spojení s holuby. Vybírá situace, které přímo ukazují vývoj „holubího sebepřijetí“. Od pohodlného života v ústavu, přes děs z ulic velkoměsta, odhalení výhod létání, návrat do ústavu, pochopení skutečné pozice výzkumných exemplářů, opětovný útěk až po odhalení holubí užitečnosti pro život velkoměsta a hrdého přijetí označení „holub“. Autorka záměrně vynechává veškeré pro dětský dramatický text nevhodné motivy, jako jsou vraždy, manželská nevěra apod. Výběrem událostí je tak ze spletného příběhu vytvořen jednotný uzavřený dramatický děj – srozumitelné podobenství o potřebě být sám sebou. Metaforičnost příběhu je

na konci hry podpořena několika citáty, kde je slovem holub nahrazeno slovo člověk – „*holub, to zní hrdě*“, či kde je atribut lidský nahrazen ptačím – „*létám, tedy jsem*“.²⁶¹

Zajímavou hru s metaforou však v případě bajky přináší také jevištní realizace. Ačkoli je výstavba hry v podstatě dramatická a kromě úplného závěru hry zde není použito žádných iluzi rušících prostředků, nelze přesto mluvit o iluzivním přístupu k dramatu. Fakt, že prezentované postavy nejsou lidé, ale holubi, působí jako zásadní antiiluzivní prostředek, který do jisté míry prezentovanou metaforu rozkrývá. Tento princip zveřejněné metafory také výrazně přispívá k lehké nadsázce dramatizace. Herci v rolích holubů se tak nepotýkají se složitou psychologií svých postav a i bez dalších epických principů mohou své role prezentovat z odstupu.

Problematika metafory v textech pro DHD by vyžadovala samostatnou studii. Zkoumaná oblast zdaleka nevyčerpává všechny možnosti, které současné DHD nabízí. Cílem této kapitoly bylo spíše dotknout se metafor komplikovanějších, tedy těch, které se přímo podílejí na ústřední myšlence díla a zároveň skutečně prověřují hranice současného textu pro DHD.

²⁶¹ PAYNE, C.D.; ULRYCHOVÁ, Irina. Holubi, s.r.o. *Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky*, č. 27, s. 1 – 24. In *Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XXV., č.3. s. 21.

9. „Historické“ texty

Vedle příběhů s dětským hrdinou lze mezi dramatizovanými předlohami většího formátu nalézt také díla z historie světové literatury. Jejich jazyk i forma nesou znaky doby, ve které byla díla vytvořena, a zásadně je odlišují od literatury 20. a 21. století. Předlohy tohoto typu jsou často součástí školních osnov. Zároveň jsou však pro mladé čtenáře většinou náročné jazykově i tematicky. Žáci základní školy podobná díla čtou jen velmi zřídka. Již fakt, že se děti s díly hlouběji seznámí, lze tedy ocenit jako součást adekvátného výběru látky k dramatizaci. Z této skupiny jsou nejvýraznější dramatizace *Labyrintu světa a ráje srdce*²⁶² Marie Husinecké²⁶³ a *Zlomky z Gilgameše*²⁶⁴ Romana Černíka²⁶⁵.

Od ostatních výše zmíněných předloh se tyto odlišují v první řadě právě absencí dětského hrdiny. Postavy obou děl jsou dospělé, nebo stojí na prahu dospělosti. Nejsou to však postavy individualizované. Postrádají propracovanou psychologii, individuální charakteristiku. Nevstupují do reálných mezilidských situací. Ať jsou to mytologičtí hrdinové *Eposu o Gilgamešovi* či symbolické postavy Komenského *Labyrintu*, vyjadřují spíše esenci charakteru, obecný typ. Tím jsou ovšem, jak je zmíněno výše, dětskému herci spíše přístupné. Věk postav není pro příběh ani pro mezilidské vztahy v něm určující. Této vlastnosti jsou si oba autoři vědomi a ve svých dramatizacích ji zachovávají. Neaktualizují postavy, neprohlubují jejich psychologii, nedodávají jejich jednání realistické motivace, jak se tomu často děje např. u dramatizací lidových pohádek.

Obě dramatizace také zachovávají téměř doslova jazyk předlohy. Ten potom tvoří důležitou součást charakteru díla. V obou případech jde o jazyk stylizovaný a velmi vzdálený jazyku současného dítěte. Ani jedna z dramatizací jazyk neaktualizuje. Autorsky je do textu zasahováno v minimální míře, v jednotlivých slovech či částech vět. Zejména v momentech, kdy je třeba stručně překlénout absenci odstraněné části textu. V několika případech jsou také nahrazovány výrazy, např. jména, u nichž autor předpokládá nedostatečnou srozumitelnost bez dostatečného vysvětlení či znalosti kontextu. Přidaný text však vždy dodržuje charakter

²⁶² KOMENSKÝ, J.A.; HUSINECKÁ, Marie. *Labyrint světa a ráj srdce* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1990.

²⁶³ Marie Husinecká působila v 80. a 90. letech jako učitelka LDO na LŠU/ZUŠ v Písku.

²⁶⁴ ČERNÍK Roman. *Zlomky z Gilgameše* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1997.

²⁶⁵ Roman Černík působí na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Západočeské university v Plzni. Je také vedoucí divadelního souboru Evrybáby a uměleckým ředitelem o.s. Johan, centra pro kulturní a sociální projekty. Autorskou inscenaci *Zlomky z Gilgameše* uvedl v roce 1997 se souborem Nigdy Nigdeš z Aše.

původního jazyka předlohy. Stejně tak zachovávají dramatizace i mnohé formální znaky díla, jako je členění na kapitoly, verše apod. Autorská práce tak v tomto případě spočívá zejména ve způsobu (v obou případech značné) selekce textového materiálu a jeho distribuce mezi jednotlivé postavy. Oba texty se vyznačují tím, že nepřepisují dlouhé pasáže, ale spíše jejich úlomky. Pracují se zkratkou a symbolem.

V takto pietní práci s jazykem předlohy pochopitelně odpadá možnost dětí spolupracovat na podobě replik a celých situací. Není však vyloučena jejich spolupráce na výběru citací, jejich skladbě atd. Sama práce s takto netradičním jazykem je však z pedagogického hlediska nesporným přínosem. Představuje pro dětskou skupinu zásadní zkušenost s rozbořením textu, jeho interpretací, vede k rozšíření slovní zásoby atd. V inscenačním procesu potom výrazně kultivuje verbální jevištní projev.

Komenského *Labyrint světa a ráj srdce* není látka v českém DHD nová. Velmi zajímavě ji použil Josef Mlejnek v roce 1974, když situace z románu spojil s příběhem skupiny současných dětí, které si vybírají střední školu a rozhodují tak o své budoucnosti. Téma hledání vlastního místa ve světě a smyslu života je pro děti na konci povinné školní docházky velmi vhodné a přitažlivé. Skrze metaforu poutníkova hledání je toto téma zobrazeno nedidakticky a nepsychologicky.

Marie Husinecká čerpá zejména z první části Komenského románu z poutníkova poznávání světa: poutníkovo seznámení s Všudybudem a Mámením, nasazení růžových brýlí, setkání s osudem, s řemeslníky a vzdělanci, návštěvu ryňku světa a soud na hradě královny Marnosti. Výběr scén je řízen právě situací, ve které se dospívající nacházejí – jejich volbou budoucí profese. Vynechány jsou tudíž poutníkovy postřehy o manželství, náboženství, společenských vrstvách atd. Z každé situace přebírá dramatizace několik izolovaných replik, z nichž převažují pasáže přímých řečí. Epickou ich-formu předlohy převádí dramatizace většinou do dramatického dialogu. Vedle citovaných přímých řečí předlohy jsou dialogizovány i momenty vyprávěcí. V některých situacích jsou repliky postav poměrně rozsáhlé, vždy však slouží jednání. Přes archaický charakter není nikdy funkce replik pouze dekorativní. Patos, který s sebou vážná témata v kombinaci s archaickým jazykem mohou nést, není tolik nebezpečný právě pro absenci realistické psychologie postav.

Autorka také zachovává členění textu na kapitoly. Používá dokonce způsob, kterým Komenský kapitoly označuje – názvem kapitoly zároveň prozrazuje její ústřední události. Dramatizace je tak rozčleněna do izolovaných obrazů, v rámci kterých se členové sboru střídají v ústředních rolích.

Dramatizace končí úvodem ke druhé části předlohy – poutník poslechne boží volání, aby se „vrátil, odkud vyšel“, tedy „do srdce svého“²⁶⁶. Toto poutníkové prozření nezahrnuje již v dramatizaci setkání s Kristem, který si jeho srdce vyvolil coby „palác k bydlení svému“²⁶⁷. Zcela tak chybí i poselství, že všechna bída světa se díky přijetí Krista mění ve vlastní opak. Téměř absolutní selekce křesťanských myšlenek je vzhledem ateismu české společnosti velmi pochopitelná. Křesťanství není v naší zemi jediným a obecně přijímaným náboženstvím a jeho přímá propagace by mohla být rodiči či samotnými dětmi vnímána jako přinejmenším nevhodná. Navíc inscenace byla sice uvedena v roce 1990, ovšem počátek práce lze předpokládat již v době před sametovou revolucí. Absence křesťanských myšlenek má tedy zřejmě i důvody politické.

Spíše než změněno, je vyznění dramatizace rozsáhlou selekcí zobecněno. Obsahuje poselství, že svět sám o sobě žádné trvalé hodnoty nenabízí. Že štěstí nespočívá v hmotných statcích, ve společenském postavení atd. Uspokojení či smysl života je třeba hledat hlouběji. Poutníkové srdce může symbolizovat lidské emoce, schopnost empatie, lásky, duchovní a duševní bohatství apod. Nekonkretizovaný „návrát do vlastního srdce“ tak nabízí celou řadu velmi zajímavých interpretací, aniž by byl protichůdný myšlenkám Komenského díla. Tímto způsobem vznikl text dětským hercům až překvapivě přístupný. Autorka dokázala nalézt ve filosoficko – náboženském spisu důležité a aktuální poučení pro současného mladého člověka – do úvah o budoucnosti zapojuje i téma konzumního či povrchního pohledu na svět.

Roman Černík nazývá svou adaptaci Eposu o Gilgamešovi výstižně „Zlomky z Gilgameše“. Dává tak najevo, jak malou část eposu pro svůj soubor použil. Jedná se o cca devadesát veršů vybraných z prvních pěti tabulek. Černík ve svém díle sleduje zrození Gilgameše a Enkidua, jejich seznámení a jejich společný boj se strážcem lesa Chuvavou. Bohové krotí Gilgameše tím, že mu posílají přítele. Ten Gilgameše porazí, bere mu tak pocit jeho neohroženosti, potom se s ním spřátelí. Společně hrdinové strážce lesa Chuvavu porazí. Epos je tak zúžen v jeden ucelený příběh se šťastným koncem.

²⁶⁶ KOMENSKÝ, Jan Amos; HUSINECKÁ, Marie. *Labyrint světa a ráj srdce* [DVD].

²⁶⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Labyrint světa a ráj srdce*. Videozáznam autorského představení. 1990. s. 137.

Vybrané repliky v naprosté většině citují předlohu. Občasná jejich úprava vede ke stručnosti sdělení, popřípadě vynechává nesrozumitelná jména a odkazy ke konkrétním bohům, událostem atd. Některé repliky používá autor v repetici. Ve dvou místech jsou repliky postav dopsány ve stylu předlohy, necitují ji však. Vybrané fragmenty textu slouží velmi stručným situacím, které předpokládají důraz na neverbální jevištní jednání. Vypravěčem je zde sbor, který mimo jiné představuje obyvatele města Uruku. Členové sboru také vstupují do epizodních rolí. Stávají se bohy obdařujícími Gilgameše vlastnostmi při jeho zrození, Gilgamešovou matkou, obrem Chuavou. Postavy se stávají spíše symboly či v případě Gilgameše a Enkidua – neindividualizovanými archetypy.

Černík ve svém výběru akcentuje slovo *přítel* a vzájemnou spolupráci hrdinů. Do souvislého děje je třikrát vložena píseň o Gilgamešově snu náležící do čtvrté tabulky, začínající slovy: „*příteli můj...*“²⁶⁸ Tento „refrén“ vyzdvihuje téma přátelství, které je řízeno bohy a je silnější člověka – přátelství osudového. Ze složité lásky je tedy opět vyabstrahována srozumitelná myšlenka podstaty přátelství – přítel nás posiluje nejen protože po našem boku bojuje s našimi nepřáteli, ale také s našimi vlastními chybami.

Obě „historické“ předlohy jsou bezesporu látkou myšlenkově náročnou i pro mnohé čtenáře starší patnácti let. Práce s nimi nepředpokládá, že aktéři předloze plně porozumí. Ani jedna z uvedených dramatizací pochopitelně nezachovává myšlenkovou hloubku a tematickou pestrost předlohy. Vede však aktéry ke schopnosti nalézt i ve složitém díle srozumitelnou myšlenku a zbavuje je strachu z velkých děl světové literatury. Z toho důvodu nepovažuje tato práce výrazné obsahové zúžení za zásadní handicap děl. Naopak – lze shledat překvapivým, jak kvalitní dramatizace na základě takto složité látky vznikly.

²⁶⁸ *Epos O Gilgamešovi*. Praha, Československý spisovatel. 1976. s. 48.

10. Závěr

Dramatizovat větší epické celky pro dětské herce do patnácti let rozhodně není úkolem jednoduchým. To však nečiní předlohy většího rozsahu pro DHD nepřístupnými či nepřipustnými. Samy provokují ve svém oboru nová či netradiční dramatická, dramaturgická i inscenační řešení. Vzhledem k cílům a podmínkám práce současných dětských divadelních souborů se jeví stav dramatizací zkoumané oblasti přinejmenším uspokojivý.

Analyzované texty nabízejí množství zejména formálních řešení, která čelí úspěšně přirozeným hranicím oboru: nalezené možnosti práce s vypravěčem, způsoby prezentace dospělé postavy i cesty ke zveřejnění vnitřních pochodů dětských hrdinů jsou velmi pestré. Tyto – většinou epické – principy nejsou samoúčelné. Slouží omezeným možnostem dětských herců, časovým a technickým podmínkám práce v souborech. Jsou nositeli podstatných, mnohdy neverbalizovaných významů. Mají však i smysl vzdělávací: dítě se skrze setkání s nimi učí vnímat divadlo jako umění mnoha forem a možností. Učí se vnímat metafory literární i scénické, symboly, skryté významy apod. Dramatizace zkoumané oblasti vychovávají tedy nejen profesionální či amatérské divadelníky, ale také poučené vnímatele – čtenáře a diváky.

Zdenou Jaskovou a Evou Machkovou hojně prosazovaný epický přístup k dramatickému textu ve zkoumané oblasti nejen výrazně převažuje, ale přináší také jednoznačně zajímavější výsledky. Zcela proti očekávání nabízí zkoumaná oblast několik textů, jejichž epická konstrukce udivuje komplikovanou strukturou, která nepostrádá překvapivou vnitřní soudržností. Texty iluzivní, tíhnoucí k dramatické výstavbě a uzavřené formě dramatu, jsou naopak ve zkoumané oblasti důkazem komplikací, které s sebou tento druh konstrukce přináší. Texty toho druhu vesměs trpí neadekvátně náročnými hereckými úkoly, částečnou absencí logiky děje či nedostatečnou artikulací tématu.

Kromě bohatosti formálních postupů lze ve zkoumané oblasti zaznamenat ještě jednu stěžejní vlastnost: drtivá většina výše zmíněných textů vykazuje intenzivní snahu „něco“ sdělit. Jinými slovy – nesloužit pouhé prezentaci roztomilých aktérů před rodiči. Autoři – pedagogové pojmají divadlo jako nástroj komunikace a sebevyjádření, a tak ho také prezentují dětským aktérům. Témata a myšlenky, které s sebou větší předlohy na dětské

jeviště přinášejí, jsou mnohdy velmi složité, nejednoznačné a dotýkají se základních otázek života a smrti. Většina dramatizací se dokázala vyhnout dříve tolik běžné strohé didaktičnosti a černobílému prezentování tezí. Až na naprosté výjimky nahlíží texty svět očima dětí. Tedy ne, jak tomu bylo dřív, očima dospělých autorů. Evidentní je také větší či menší podíl samotných aktérů na výsledné podobě textu.

Je evidentní, že většina v práci uvedených autorů nepovažuje text pro DHD za okrajovou záležitost a volí rozsáhlou předlohu s plným vědomím velkého úkolu, který na sebe bere. Hranice oboru tak tyto autoři prověřují i pokoušejí zcela vědomě. Hledají rozmanité způsoby výstavby hry, inspirují se experimentálními dramatickými postupy a ve spojení s DHD jim dávají nové funkce, nový smysl.

Nelze ovšem přehlédnout, že autorů, kteří volí k dramatizaci větší epickou předlohu, není – vzhledem k celkovému počtu textů pro DHD – mnoho. Ve zkoumané oblasti se vyskytuje jen několik výrazných jmen, ovšem zastoupených více díly. Ve skupině textů, které byly v této práci shledány výjimečně kvalitními, se v podstatě opakují pouhá tři jména: Miroslav Slavík, Irena Konývková a Hana Nemravová. Ačkoli tedy počet dramatizací větších celků evidentně roste, nepatří díla tohoto druhu k běžné praxi autorů DHD. Zdá se (i když to nelze jasně dokázat), že jsou také tyto texty mnohem méně přebírány jinými soubory, než kratší a jednodušší texty týchž autorů. Význam jejich zveřejnění a kritiky spočívá tedy spíše v možnosti ukázky širokých pedagogicko-uměleckých možností, které DHD nabízí.

Na závěr je třeba zdůraznit, že „překonávání hranic oboru“ a „novátorství“, o kterém mluví tato práce, se týká skutečně výhradně oblasti DHD. Nelze tvrdit, že by se impulsy, které vybrané texty přinášejí, nějakým způsobem odrážely v české dramatice obecně. Inspirace probíhá spíše obráceně – zvolené principy dramatizátorů jsou profesionálnímu i amatérskému divadlu dospělých dobře známé. Pro rozvoj DHD jsou však analyzované dramatické přístupy skutečně zásadní. Dobře vypovídají mimo jiné o postoji současné DV, která neulpívá na ověřených postupech a nerezignuje ani na jeden ze svých dvou základních cílů.

11. Seznam pramenů a literatury

Prameny:

BEZDĚKOVÁ, Zdeňka; *Říkali mi Leni*. 7. vyd. Praha, Práce, 1983. 150 s.

BEZDĚKOVÁ, Zdeňka; NEMRAVOVÁ, Hana. *Říkali mi Leni*. Nevydáno. Nedatováno. 8 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace textu byla na Dětské scéně uvedena v roce 2003.

BOSETZKY, Horst. *!...jinak je s tebou amen!*. 1. vyd. Praha, Albatros, 1996. 84 s. ISBN 80-00-00427-5.

BOSETZKY, Horst; KONÝVKOVÁ, Irena. *!...jinak je s tebou amen!*. Nevydáno. Nedatováno. 20 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace textu byla na Dětské scéně uvedena v roce 2005.

ČERNÍK Roman. *Zlomky z Gilgameše* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1997. Uloženo na katedře výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

DISMAN, Miroslav. *Tři medvíd'ata, Hra pro nejmenší o čtyřech obrazech*. 2. vyd. Praha, Orbis, 1909. 51 s.

DRIJVEROVÁ, Martina. JUNOVÁ, Marie. Sisa Kyselá. *Tvořivá dramatika*, 1994, roč. V, č. 1 (11), s. 13 – 14. ISSN 1211 – 8001.

ENDE, Michael; SVOBODOVÁ, Dana; TOMAS, Karel. *Děvčátko Momo a ukradený čas*. Nevydáno. Nedatováno. 15 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace textu byla na Dětské scéně uvedena v roce 2010.

ENDE, Michael; RYCHETSKÁ, Petra. *Momo*. Nevydáno, duben 2001. 24 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace textu byla na Dětské scéně uvedena v roce 2001.

Epos O Gilgamešovi. Z asyrsko-babylónských tabulek a ze sumerských epických básní přel., předml., pozn. a koment. opatřil Lubor Matouš. 3., dopl. a přeprac. vyd. Praha, Československý spisovatel. 1976. 143 s.

FISHEROVÁ, Daniela. *Lenka a Nelka neboli AHA*. 1. vyd. Praha, Knižní klub, 1994. 199 s. 80-7176-064-1.

FISHEROVÁ, Daniela; PALARČÍKOVÁ, Alena. Aha!. *Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky*, č. 26, s. 1 – 27. In *Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XXV., č.2 (54). ISSN 1211-8001.

GAARDER, Jostein; HOMOLOVÁ, Michaela. *Jako v zrcadle, jen v hádance*. Nevydáno. Nedatováno. 5 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace textu byla na Dětské scéně uvedena v roce 2010.

HERCÍKOVÁ, Iva; NEMRAVOVÁ, Hana. *Pět holek na krku*. Nevydáno. Nedatováno. 7 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace textu byla na Dětské scéně uvedena v roce 2001.

HERCÍKOVÁ, Iva; PALARČÍKOVÁ, Alena. *Pět holek na krku*. Nevydáno. Nedatováno. 12 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace textu byla na Dětské scéně uvedena v roce 2010.

JOSKOVÁ, Zdena (ed). *Děti, hry a divadlo: Výbor z absolventských prací posluchačů Lidové konzervatoře pro vedoucí dětských dramatických a loutkářských kolektivů pořádané KDP a SKKS Praha*. Praha, Kulturní dům hl. m. Prahy, 1987. 96 s.

--- (ed.). *Děti hrají divadlo, Sborník scénářů pro dětské divadelní soubory*. 1. vyd. Praha, Dilia, 1987. 94 s.

--- (ed.). *Rozmanitosti, Sborník her a scének pro dětské soubory*. 1. vyd. Praha, Dilia, 1982. 74 s.

--- (ed.). *Malé jeviště 1987*. Praha, Ústřední kulturní klub železničářů, 1987. 95 s., notová příloha.

--- (ed.). *Malé jeviště 1989*. Praha, Ústřední kulturní klub železničářů, 1989. 78 s.

KARAFIÁT, Jan; KOLÁŘ, Míla. *Broučci: Dramatické pásmo o prologu a osmi obrazech*. 1. vyd. Praha, Zemědělské knihkupectví A. Neubert, 1944. 86 s. S předmluvou Miroslava Dismana.

KÄSTNER, Erich. *Emil a detektivové; Emil a tři dvojčata*. 3. vyd. Praha, Albatros, 1979. 270 s.

---. *Kulička a Toník*, 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1958. 111 s.

KÄSTNER, Erich; SLAVÍK, Miroslav. *Hra na Kuličky in SLAVÍK, Miroslav. Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem*. 1. vyd. Praha, NIPOS-ARTAMA, 1996. 53 s. ISBN 80-7068-094-6.

KÄSTNER, Erich; SLAVÍK, Miroslav. *Emile, Emile.... Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky, č. 14, s. 30 – 46*. In *Tvořivá dramatika*. 2004, roč. XV., č. 2. (41), ISSN 1211-8001.

KIPLING, Rudyard; WOLKENŠTAJN, Vladimír. *Maugli*. Praha, Dilia, 1957. 40 s.

KOLÁŘ, Míla. *O rozmazlené Pamele, veselá hra pro děti o pěti obrazech*. S poznámkami Miroslava Dismana. Praha, Vilímek, 1946. 54 s.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Labyrint světa a ráj srdce*. 3. vyd. Praha, Odeon, 1984, 98 s.

KOMENSKÝ, Jan Amos; HUSINECKÁ, Marie. *Labyrint světa a ráj srdce* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1990. Uloženo na katedře výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

KONÝVKOVÁ, Irena. 2010. *Už zase skáču..., Volně na motivy knihy Alana Marshalla Už zase skáču přes kaluže*. Nevydáno. Nedatováno. 14 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace textu byla uvedena na Dětské scéně v roce 2010.

LEWIS, Clive Staples; RYCHETSKÁ, Petra: *Letopisy Narnie, Lev, čarodějnice a skříň*. Nevydáno. Nedatováno. 13 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace byla uvedena na Dětské scéně v roce 2004.

LINDGRENŮVÁ, Astrid. *Děti z Bullerbynu*. 5. vyd. Praha, Albatros, 1986. 215 s.

---. *Pipi Dlouhá punčocha*, 2. vyd. Praha, Albatros, 1985. s.

---. *Ronja, dcera loupežníka*, 1. vyd. Praha, Albatros, 1987. s.

LINDGRENŮVÁ, Astrid; ČERMÁKOVÁ, Ivona. *Rok v Bullerbynu*. Nevydáno. Nedatováno. 9 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace byla uvedena na Krajské přehlídce dětského divadla v Třebíči v roce 2002.

LINDGRENŮVÁ, Astrid; KOLÁŘOVÁ, Marie. *Ronja, dcera loupežníka* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1993. Uloženo na katedře výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

LINDGRENŮVÁ, Astrid; PALARČÍKOVÁ, Alena. *Ronja a Birk* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1998. Uloženo na katedře výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

LINDGRENŮVÁ, Astrid; Štěpánková, Nika. *Pipi Dlouhá Punčocha* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1997. Uloženo na katedře výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

LINDGRENŮVÁ, Astrid; VITÁČKOVÁ, Alena. *Případ svěřte Davidovi*. Nevydáno. Nedatováno. 17 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace byla doporučena k postupu na celostátní přehlídku Dětská scéna v roce 2008.

MACHKOVÁ, Eva (ed.). *Dětské divadlo, sborník her pro dětské divadelní soubory/1*. 1. vyd. Praha, Albatros, 1976. 283 s.

---. *Dětské divadlo, sborník her pro dětské divadelní soubory /2*. 1. vyd. Praha, Albatros, 1978. 249 s.

MAJEROVÁ, Marie; VAŇÁTKO, Václav. *Robinsonka, Hra o děvčátku ze současného života ve 3 dějstvích*. Praha, České divadelní a literární jednatelství, 195-. 69 s.

MARSHAL, Alan. *Už zase skáču přes kaluže*. 5. vyd. Praha, Mladá fronta, 1986. 216 s.

MECER, Jaroslav; VAŇÁTKO, Václav. *Chlapci z rybářské uličky, Hra pro mládež o pěti obrazech*. Praha: České divadelní a literární jednatelství, 195-. 100 s.

MELLANOVÁ, Míla. *Pohádky dálného východu*. Praha: Československé divadelní a literární jednatelství, 195-. 54 s.

MLEJNEK, Josef. Vandr do světa. *Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky*. č. 21, s. 1 – 30. In *Tvořivá dramatika*. 2006, roč. XVII., č.3 (48). ISSN 1211-8001.

NOVÁK, Jaroslav; RENČOVÁ, Zuzana; PAVELKOVÁ, Soňa. *Střepinky*. Praha, DILIA, 1979. 30 s.

PAYNE, C.D.; ULRYCHOVÁ, Irina. Holubi, s.r.o. *Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramatiky*, č. 27, s. 1 – 24. In *Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XV., č.3 (55). ISSN 1211-8001.

PREUSSLER, Otfried; ZLATNÍČKOVÁ, Andrea. *Čarodějův učeň*. Nevydáno. Nedatováno. 14 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace byla uvedena na Dětské scéně v roce 2004.

REZEK, Jiří. *Krysař: Na motivy románu Viktora Dyka Krysař*. Nevydáno. Nedatováno. 32 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace textu byla uvedena na Dětské scéně v roce 2000.

TWAIN, Mark; HAKEN, Petr. *Tom Sawyer* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 2001. Uloženo na katedře výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

TWAIN, Mark; KÁBRTOVÁ, Naděžda. *Jmenuji se Tom* [DVD]. Videozáznam autorského představení. 1997. Uloženo na katedře výchovné dramatiky, DAMU, Praha.

VAŇÁTKO, Václav. *Tři pohádkové hry, Z repertoáru divadla mladých pionýrů*. 1. vyd. Praha, Josef R. Vilímek, 1948. 93 s.

---. *Malý partyzán*. 1. vyd. Praha, Mladá fronta, 1946. 90 s.

VESAAS, Tarjei; SLAVÍK, Miroslav. *Ledový zámek. Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1 (20). s. 15 – 21. ISSN 1211-8001.

WILSONOVÁ, Jacqueline; KONÝVKOVÁ, Irena. *Ruby a Garnet*. Nevydáno. Nedatováno. 11 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky, DAMU, Praha. Autorská inscenace byla uvedena na Dětské scéně v roce 2009.

WILSONOVÁ, Jacqueline. *Dvojčata v průšvihů*. 1. vyd. Brno, BB art, 2000. 136 s. ISBN 80-7257-330-6.

Literatura:

CÍSAŘ, Jan. *Práce porotce amatérského divadla*. Praha, ÚKVČ; Hradec Králové, KKS. 96 s. Knihovnička amatérského divadla, 1984. sv. 8

DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 148 s.

----. *Inscenace Kolářovy dramatizace Karafiátových „Broučků“* in KARAFIÁT, Jan; KOLÁŘ, Míla. *Broučci: Dramatické pásmo o prologu a osmi obrazech*. 1. vyd. Praha: Zemědělské knihkupectví A. Neubert, 1944. 86 s.

----. *Cestou k odpovědnosti*. Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1969. 85s. Knihovnička divadelní výchovy.

DISMAN, Miloslav; KUBÁLEK, Vratislav. *Dětský přednes a dramatický projev*. 1. vyd. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 160 s.

HNILIČKOVÁ, Hana. *Cesta s dítětem k roli na profesionálním jevišti*. Praha, 2000. 79 s. Diplomová práce (Mgr). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

HORŠÍNEK, Zdeněk. *Úvod do praktické dramaturgie*. 1. vyd. Praha, ÚKVČ, 1981. 92 s.

---. *Cesty moderního dramatu*. 1. vyd. Praha, Nakladatelství Studia Ypsilon, 1995. 164 s. ISBN 80-900066-8.X.

- JACKOVÁ, Magdalena. Otcové, synové, bratři a svědci. *Divadelní revue*. 2003, roč. XIV., č.1, s. 15 – 27. ISSN 0862-5409.
- JOSKOVÁ, Zdena. Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi. *Tvořivá dramatika*, 1999, roč. X, č. 1, s. 1 - 13. ISSN 1211-8001.
- KOMENSKÝ, Jan Amos; MACHKOVÁ, Eva (ed., úvod a doslov). *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova*. Poznámky Jaromír Červenka. Praha, Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti. 1970. s 52. Knihovnička divadelní výchovy, sv. 3.
- KONÝVKOVÁ, Irena. Kroky a hledání při práci s dětským divadelním souborem. *Tvořivá dramatika*. 1998, roč. IX, č. 2-3, s. 18-23. ISSN 1211-8001.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa; PROVAZNÍK, Jaroslav; BLÁHOVÁ, Krista; SVOBODOVÁ, Radka; TOMKOVÁ, Anna. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha, Karolinum, 1998. 224 s. ISBN 80-7184-756-9.
- KURŠ, Antonín. *Dětská divadla v SSSR a u nás, připojeno pojednání Rudolfa Nekoly Michelský dramatický pokus*. Praha, Dědictví Komenského. 1936. s. 144: 24 příl.
- LHOTSKÁ, Jiřina. *Text a spontánní prvky dětského hereckého projevu; Texty pro dětské divadlo*. Praha, 1990. 72 s., 19. s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra režie a dramaturgie.
- LUKEŠ, Milan. *Umění dramatu*. 1. vyd. Praha, Melantrich, 1987. 225 s.
- MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. 1. vyd. Brno, JAMU, 2004. 216 s. ISBN 80-85429-93-4.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova, didaktika dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha, AMU, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004. 224 s. ISBN 80 – 7331-021-X.
- . *Mezi skutečností a snem*. Ostrava: KDPM. 1983. 128 s.
- . *O sani s mnoha hlavami: Dramaturgie a dramatika dětského divadla*. Praha: Pražské kulturní středisko, 1990. 58 s. Sešity dramatické výchovy, sv. 8. ISBN 80-85040-05-0.
- . *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upravené vyd. Praha, NIPOS, 2007. 198 s. ISBN 978-80-7068-207-4.
- . *Volba literární předlohy pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2000. 126 s. ISBN 80-85883-54-6.
- . *Základy dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 160 s.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci, Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1. vyd. Praha, AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MAŠATOVÁ, Milada. *Cesty k metafoře, Námety a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice*. 1. vyd. Praha, AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 1996. 54 s. ISBN 80-85883-13-9.

MLEJNEK, Josef. *Klaun Strakapoun hraje dětem, Odkaz d 41, divadla dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. 83 s. [17] fot. na příl. ISBN 978-80-903901-1-9.

NEMRAVOVÁ, Hana. *Literatura jako zdroj divadelního tvaru*. Praha, 2004. 111 s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii.

PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. 1. vyd. Praha, STD; Společnost Amatérské divadlo a svět, 2001. 144 s. ISBN 80-901660-5-9.

PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dítě mezi výchovou a uměním, Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramaturgii Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramaturgii*. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramaturgii DAMU, 2008. 220 s. ISBN 978-80-903901-2-6.

---. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 164 s. ISBN 80-901660-4-0.

---. Erich Kästner na dětském jevišti. *Dětská scéna, Příloha Tvořivé dramaturgii*, 2004, č. 14, s. 47 - 48. In *Tvořivá dramaturgie*, 2004, roč. XV., č. 2. (41), ISSN 1211-8001.

PANOVOVÁ, Olga. *Cesty detskej literatúry na javisko*. 1. vyd. Bratislava, Mladé letá, 1989. 136 s. ISBN 80-06-00149-9.

REZEK, Jiří. *Kritéria volby námětů pro dětský divadelní soubor*. Praha, 2005. 90.s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii.

RICHTER, Luděk. *Literatura, divadlo a my, převod literárního díla do loutkového divadla*. Praha, ÚKVČ; Hradec Králové, KKS Hradec Králové, 1985. 136 s.

---. 2006. *O divadle (nejen) pro děti*. 1. vyd. Praha: Společnost pro pěstování divadla pro děti a mládež Dobré divadlo dětem. 131 s. ISBN 978-80-902975-6-0.

---. *Co skrývá text, dramaturgicko-režijní úvahy nad oblíbenými literárními předlohami divadla pro děti, dětského a mladého divadla*. 1. vyd. Praha, Dobré divadlo dětem, 2005. 128 s. ISBN 80-902975-5-2.

SLAVÍK, Miroslav. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem*. 1. vyd. Praha, NIPOS-ARTAMA, 1996. 53 s. ISBN 80-7068-094-6.

ŠANDOVÁ, Alena: *Děvčátko Momo a ukradený čas Michaela Endeho z pohledu dramatické výchovy*. Praha, 2004. Diplomová práce, AMU, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramaturgii.

ŠIMŮNEK, Antonín. *Současná česká próza s dětským hrdinou jako předloha pro divadlo hrané dětmi*. Praha, 2010. 67 s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii.

ŠPALKOVÁ, Dominika. *Hra, herectví a děti, některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví*. Praha, 2002. 58 s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii.

ŠULAJOVÁ, Iva. Dramatizace jako teoretický problém, *Divadelní revue*. 2004. roč.15, č.4. s. 46 – 61.

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh, tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 1. vyd. Praha, Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

---. Průvodce představeními Dětské scény. *Amatérské scéna*, 2001, č. 4, s. 9 – 16. ISSN 0002-6786. Dostupný též z WWW: <http://www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=txt&id=1320>.

URBANOVÁ, Svatava. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. Olomouc, Votobia, 2003. 368 s. ISBN 80-7198-548-1.

URBANOVÁ, Alena. *Popelka divadla pro děti*. České Budějovice, Krajské kulturní středisko, 1986. 106 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha, Universita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha, Grada Publishing, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

VOSTRÝ, Jaroslav. *Předpoklady hereckého projevu*. 1. vyd. Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1991. 144 s.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Přel. Eva Machková. 1. vyd. Praha, ISV nakladatelství, 1996. 220 s. Přel. z: *Development Through Drama*. ISBN 80-85866-16-1.